



Hooli Kirsi

“Kun hyväksyy itsensä, niin tavallaan hyväksyy kaikki muutki.”

Luokanopettajien käsityksiä oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta peruskoulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Kun hyväksyy itsensä, niin tavallaan hyväksyy kaikki muutki.” Luokanopettajien käsityksiä oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta peruskoulussa (Kirsi Hooli)

Pro gradu 118 sivua, 2 liitesivua

Kesäkuu 2019

Avainsanat: itsetunto, minäkäsitys, minäpystyvyys, luokanopettaja, ilmapiiri, palaute

Itsetunto on käsitteenä laaja-alainen, ja se vaikuttaa monitahoisesti ja usein tiedostamattomasti ihmisen tunteisiin, käsityksiin ja ajatuksiin sekä toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) yhdeksi opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi on asetettu oppilaan kasvun tukeminen tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat ymmärtävät itsetunnon ja sen lähikäsitteet, millaisia omakohtaisia kokemuksia luokanopettajilla on itsetuntoon vaikuttaneista asioista sekä miten oppilaan itsetunnon voi havaita, miten sitä voidaan tukea sekä millaisia haasteita siinä on. Lisäksi tutkielmassa selvitetään, miten luokanopettajat rakentavat luokan ilmapiiriä ja antavat palautetta. Tutkimus on toteutettu fenomenografisella aineiston analyysimenetelmällä. Aineisto on hankittu käyttämällä teemahaastattelua maaliskuussa 2019. Haastateltavina oli neljä luokanopettajaa Pohjois-Pohjanmaalla.

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajilla on yleinen käsitys itsetuntoon liittyvistä termeistä ja monipuolinen käsitys itsetuntoon vaikuttavista tukemisen tavoista. Opettajien omien kokemusten ja käsitysten mukaan itsetunnon tärkeimmiksi tukemisen tekijöiksi muodustuivat opettajan vuorovaikutus ja oppilaantuntemus, hyväksynnän tunne, kannustus ja myönteinen palaute sekä osaamisen kokemukset. Itsetunnon havaitsemisessa päällimmäiseksi nousi sen näkyminen oppilaan käyttäytymisessä jollakin tavalla, kuten varmuutena, arkuutena tai häiritsemisenä. Itsetunnon nähtiin vaikuttavan oppilaan ajatteluun itsestään ja asenteeseen oppimista kohtaan. Haasteina koettiin oppilaan huonommuudentunteeseen vaikuttaminen, turvallisuuden tunteen luominen luokkaan, resurssien puute ja kiire työssä. Luokan ilmapiiriä rakennetaan luomalla turvallisuuden tunnetta, tutustumalla toisiin ja hyväksymällä jokainen omana itsenään sekä opettelemalla tunnetaitoja ja käytöstapoja. Palautteen antamisessa painotettiin myönteistä henkeä, kannustavaa ja ohjaavaa palautetta. Panostamalla itsetunnon tukemiseen oppilaat voivat hyvin koulussa ja ovat kiinnostuneita oppimaan.

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Itsetuntoon liittyvät käsitteet.....	4
2.1	Minäkäsitys ja minäkuva.....	4
2.2	Itsetunnon käsite	6
2.3	Minäpystyvyyden käsite.....	8
3	Itsetunnon kehitys ja merkitys oppilaalle.....	12
3.1	Itsetunnon kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät	12
3.2	Itsetunnon merkitys elämässä	14
3.3	Itsetunnon vaikutus käyttäytymiseen.....	16
3.4	Itsetunnon yhteys oppimiseen	19
4	Oppimiseen ohjaaminen	22
4.1	Motivaatio oppimiseen	22
4.2	Oppimisen tavoitetaso	25
4.3	Työskentelytaidot.....	27
4.4	Arviointi	29
4.5	Vahvistavan ja korjaavan palautteen antaminen	32
5	Haasteista selviytymisen mekanismit	36
5.1	Selviytymiskeinot.....	36
5.2	Puolustusmekanismit.....	37
5.3	Toiminta- ja tulkintatavat	38
6	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	40
7	Tutkimuksen toteutus	41
7.1	Laadullinen tutkimus.....	41
7.2	Fenomenografinen tutkimusmenetelmä.....	42
7.3	Tutkimusaineiston hankinta teemahaastattelulla.....	44
7.4	Teemahaastattelujen kohdejoukko ja toteuttaminen.....	45
7.5	Tutkimusaineiston käsittely ja sisällönanalyysi	46
8	Tutkimustulokset	49
8.1	Itsetunto, minäkäsitys ja minäpystyvyys luokanopettajien määrittelemänä	49
8.2	Oppilaan itsetunnon havaitseminen ja sen vaikutus koulunkäyntiin	51
8.2.1	<i>Oppilaan itsetunnon havaitseminen</i>	<i>51</i>
8.2.2	<i>Oppilaan itsetunnon vaikutus koulunkäyntiin.....</i>	<i>53</i>
8.3	Luokanopettajien omakohtaisia kokemuksia itsetuntoon vaikuttaneista asioista	55

8.4	Oppilaan itsetunnon kehittymisen tukeminen ja sen haasteet koulussa	59
8.4.1	<i>Oppilaan itsetunnon tukemisen keinot</i>	59
8.4.2	<i>Oppilaan itsetunnon tukemisen haasteet</i>	66
8.5	Luokan ilmapiirin rakentaminen ja palautteen antaminen	70
8.5.1	<i>Luokan ilmapiirin rakentaminen</i>	70
8.5.2	<i>Palautteen antaminen</i>	75
9	Tutkimustulosten tarkastelu	80
9.1	Itsetunto, minäkäsitys ja itseluottamus luokanopettajien määrittelemänä	80
9.1.1	<i>Itsetunto</i>	80
9.1.2	<i>Minäkäsitys</i>	81
9.1.3	<i>Minäpystyvyys</i>	82
9.2	Oppilaan itsetunnon havaitseminen ja sen vaikutus koulunkäyntiin	83
9.2.1	<i>Oppilaan ajattelu itsestä</i>	84
9.2.2	<i>Oppilaan käyttäytyminen</i>	85
9.2.3	<i>Oppilaan motivaatio ja asenne</i>	86
9.2.4	<i>Minä oppijana</i>	87
9.2.5	<i>Itsetuntemus ja itsensä sekä muiden hyväksyminen</i>	88
9.2.6	<i>Hyvinvointi ja pärjääminen</i>	88
9.3	Luokanopettajien omakohtaiset kokemuksia itsetuntoon vaikuttaneista asioista	89
9.4	Oppilaan itsetunnon kehittymisen tukeminen ja sen haasteet koulussa	91
9.4.1	<i>Oppilaan itsetunnon tukemisen keinot</i>	91
9.4.2	<i>Oppilaan itsetunnon tukemisen haasteet</i>	97
9.5	Luokan ilmapiirin rakentaminen ja palautteen antaminen	98
9.5.1	<i>Luokan ilmapiirin rakentaminen</i>	98
9.5.2	<i>Palautteen antaminen</i>	100
10	Pohdinta	102
10.1	Yhteenveto tuloksista.....	102
10.2	Tutkimuksen luotettavuus	107
10.3	Jatkotutkimusehdotukset.....	110
	Lähteet	111

1 Johdanto

Yhdeltä luokanopettajan harjoittelukerralta jäi mieleeni ensimmäisen luokan oppilaan toteamus piirustustehtävän edessä: ”*En mä osaa piirtää*”. Yllätyin että näin pieni lapsi oli jo noin kriittinen omia taitojaan kohtaan. Kokemukseni mukaan tuon ikäiset lapset lähtevät usein innokkaasti tekemään sen, minkä pystyvät ilman suuria suoriutumispaineita (esim. Nurmi 2014, 106). Jäin pohtimaan mistä lapselle muodostuu käsitys, että en osaa ja kun en osaa, en halua edes yrittää. Kuitenkin juuri koulussa ollaan vasta opettelemassa ja harjoittelemassa monia taitoja. Siellä ei tarvitsekaan vielä osata; se riittää että haluaa oppia, kokeilla ja yrittää. Itse asiassa tällainen asenne on hyvä säilyttää läpi koko elämän, sillä aina voi oppia lisää ja yhä muuttuvassa yhteiskunnassa myös täytyy jatkuvasti omaksua uusia asioita (Billett & Pavlova, 2003).

Yksi tärkeimmistä tulevaisuuden ja jo nykyajan taidoista on jatkuva oppiminen. Se vaatii rohkeutta, innostusta, luottamusta, joustavuutta sekä avoimuutta uusia ja muuttuvia asioita kohtaan. Tarvitsemme sopeutumiskykyä muutoksiin, mutta myös itsemme johtamisen taitoa, mihin tarvitaan kykyä ennakoida, tehdä päätöksiä ja hahmottaa kokonaisuuksia sekä yritteliäisyyttä ja yhteistyötaitoja. (Hartikainen, 20.10.2014.)

Koulussa ei opetella pelkästään akateemisia taitoja vaan siellä harjoitellaan myös elämisentaitoja. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan itsetuntoa ja oppimismotivaatiota vahvistetaan painottamalla oppilaan vahvuuksia, yksilöllisiä eroja ja luomalla onnistumisen kokemuksia ja oppimisen iloa (Opetushallitus, 2014, s. 30, 52, 65). Itsetunto tuodaan esille myös monissa oppiainekohtaisissa tavoitteissa, joissa kehitetään oppilaan itsetuntemusta, itsensä arvostamista, tunnetaitoja, hyvinvointia, elämönhallintataitoja sekä rakennetaan vaikuttamisen ja osallistumisen kokemuksia (Opetushallitus, 2014, s. 134, 247, 249, 250, 285). Jos lapset oppivat ymmärtämään paremmin itseään, hyväksymään itsensä ja luottamaan omaan suoriutumiseensa, saavat he hyvät eväät pärjätä elämässä ja myös stressaavissa tilanteissa (Lawrence, 2006, s. xvii). Terve itsetunto on itsensä hyväksymistä ja arvostamista heikkouksistaan huolimatta sekä oman elämän pitämistä tärkeänä (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 16–18). Terveen itsetunnon on havaittu olevan yhteydessä parempiin sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamiseen, sinnikkyYTEEN, aloitekyyn, hyvinvointiin ja onnellisuuteen (Baumeister ym, 2003; Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523; Plummer, 2014, s. 13). Oppilaan matala itsetunto yhdessä heikkojen arvosanojen kanssa on todettu vaikuttavan oppi-

laan haastavaan käyttäytymiseen ja sen kautta akateemisen suoriutumisen heikkenemiseen (Zimmermann ym., 2013). Negatiivisella minäkäsityksellä ja epäonnistumisten odotuksilla on myös keskeinen rooli tehtävien välttämässä, mikä edelleen vaikuttaa negatiivisesti akateemiseen suoriutumiseen (Metsäpelto ym., 2015). Terve itsetunto edesauttaa siis myös akateemista suoriutumista sekä henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä.

Lapsi oppii parhaiten, kun on mukavaa ja virheiden tekeminen ja niistä selviytyminen kuuluvat normaaliin toimintaan. Virheet kuuluvat asiaan, mutta negatiivisen kritiikin ei tarvitse kuulua siihen (Lawrence, 2006, s. xvii). Lapsen oppimiseen vaikuttavat keskeisesti hänen ominaisuudet ja taidot sekä motivaatio ja hänen käsitys itsestään oppijana. Oppimistuloksiin vaikuttavat myös kyky suunnitella ja ohjata omaa toimintaa, oppimiseen liittyvät tunteet ja uskomukset sekä selviytymistavat haastavissa tilanteissa. Oppimiseen ja oppimistilanteisiin liittyvät tunteet ovat usein nopeita, automaattisia ja tiedostamattomia. Ne voivat olla myönteisiä tai kielteisiä suhtautumistapoja, jotka joko innostavat oppilasta lähestymään uutta opittavaa asiaa tai ahdistavat oppilasta ja saavat hänet välttelemään opittavaa asiaa. Lisäksi oppimiseen vaikuttaa opetustapahtumaan liittyvät seikat, kuten opetuksen laatu, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, ryhmän organisointi ja opettajan antama tuki. (Nurmi, 2014, s. 99.) Oppilaiden itsetunnon ja minäkäsityksen kohottaminen voi siis edistää oppilaiden oppimista ja ennen kaikkea vähentää käyttäytymishäiriöitä.

Opettajat ovat avain asemassa, jossa voivat vaikuttaa oppilaan itsetuntoon toiminnan avulla kuin myös luomalla välittävän suhteen oppilaisiin. Opettajien on siis hyvä tiedostaa periaatteet, jotka kehittävät lapsen itsetuntoa myönteisesti. Viime aikoina kouluissa onkin kiinnostuttu yhä enemmän kasvattamaan ja opettamaan oppilaille elämisentaitoja. Tutkielmassani myös luokanopettajat tuovat esille toimintatapoja, joita he ovat oppineet positiivisesta pedagogiikasta, Huomaa hyvä –luontenvahvuuksista (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016), Lions Questin Elämisentaitoja ja Yhteispeli (Kampman ym., 2015) menetelmistä. Lisäksi kouluissa on tutkittu muun muassa tietoisuustaitojen (mindfulness) omaksumista ja niiden vaikuttavuutta oppilaiden hyvinvointiin Terve oppiva mieli –kehittämishankeessa (Folkhälsanin tutkimuskeskus, 2016–2018). Tietoisuustaitoja ollaan tuomassa mukaan myös työelämään kehittämään keskittymiskykyä ja vähentämään stressiä (Hougaard & Kalajo, 2016). Suomen mielenterveysseuralla on käynnissä Mielinauha-kampanja, jonka avulla rakennetaan mielenterveyden turvaverkkoa. Tällä hetkellä vallitsevan positiivisuuden korostamisessa on kuitenkin ennen kaikkea muistettava todellinen välittäminen, kuuntelu ja avun tarjoaminen, muuten pakotetusta positiivisuudesta tulee toksista. Kampanjan keulahahmo Ellinoora toteaa, että

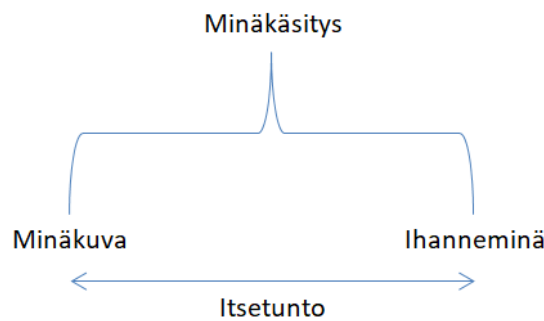
sosiaalinen media on jo täynnä toksista positiivisuutta, jolloin nuori voi kuvitella, että vain itselle tapahtuu ikäviä asioita. Hän myös tuo esille, että: ”Asiat pitää korjata jo silloin, kun ne ovat vasta särkymässä.” (Paavilainen, 23.9.2019.)

Käsittelen aluksi itsetuntoon läheisesti liittyvät käsitteet ja esittelen pääpiirteissään itsetunnon kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä itsetunnon merkitystä elämässä. Lisäksi tarkastelen itsetunnon vaikutusta käyttäytymiseen ja sen yhteyteen oppimiseen tutkimusten mukaan. Seuraavaksi tarkastelen motivaatiota oppimiseen. Matalalla itsetunnolla ja negatiivisilla ajatuksilla on yhteys tehtävien välttämiseen, mikä tulee esille motivaation ja sitoutumisen mallissa. Itsetunnon kehittämiseksi ja onnistumisten kokemusten saavuttamiseksi oppimisen tavoitetaso tulee olla oppilaalle sopiva. Omaksumalla työskentelytaitoja oppilaalla on paremmat mahdollisuudet onnistua suorituksissaan, jolloin pätevyyden kokemukset kasvattavat myös itsetuntoa. Arvioinnilla on myös suuri merkitys oppilaiden itsetunnolle, kuten myös vahvistavalla ja korjaavalla palautteella. Matala itsetunto voi aiheuttaa oppilaalle ahdistusta koulun tehtävien edessä, jolloin oppilas voi turvautua selviytymis- ja puolustusmekanismeihin. Toiminta ja tulkintatavoissa esitetään selkeästi, kuinka kokemukset ja omat tulkinnat muokkaavat minäkäsitystä, mikä edelleen vaikuttaa omiin odotuksiin ja tavoitteisiin sekä toimintaan ja tuloksiin. Teorian jälkeen esittelen tutkimustehtävän, tutkimuksen toteutuksen, tutkimustulokset, tutkimustulosten tarkastelun ja pohdinnan.

2 Itsetuntoon liittyvät käsitteet

2.1 Minäkäsitys ja minäkuva

Minäkäsitys on yksilön käsitys omasta itsestään, omasta identiteetistään. Lawrence (2006, s. 3) mukaan *minäkäsitys* (self-concept) voidaan määritellä yksilön henkisten ja fyysisten ominaisuuksien sekä yksilön niille antamien arvioiden summana. Minäkäsitykseen vaikuttaa kolme eri näkökantaa: kognitiivinen (ajattelu), affektiivinen (tunteet) ja käyttäytyminen (toiminta). Käytännössä minäkäsitys voidaan ajatella oppilaan minäkuvan (mitä yksilö on), ihanneminän (mitä yksilö haluaisi olla) ja itsetunnon kehittymisenä. Itsetunto tarkoittaa, miten yksilö tuntee ”mitä olen?” ja ”mitä haluaisin olla?” välisen ristiriidan. (Lawrence, 2006, s. 3; myös Moore & Smith, 2018.)



Kuva 1. Minäkäsitys koostuu minä kuvasta ja ihanneminästä. Itsetunto kuvastaa sitä, millaisena yksilö tuntee näiden välisen ristiriidan. (Lawrence, 2006, s. 3.)

Lehtisen & Kuusisen (2001, s. 18) mukaan minäkäsitykseen sisältyy käsitys omasta kehostaan ja kyvyistään, omat roolit ja sosiaaliset suhteet sekä näkemykset muista ominaisuuksistaan, mutta myös käsitys ihanneminästä. Myös Keltikangas-Järvinen (1995, s. 97–99) kertoo ihanneminästä liittäen siihen ominaisuudet, jotka ihminen haluaisi hankkia, mutta joiden hän tietää vielä puuttuvan itsestään joko kokonaan tai osittain. Kiviruusun (2017, s. 14) mukaan minäkäsitys voidaan ymmärtää yläkäsitteenä, johon kuuluu minäkuva ja itsetunto. Minäkuvan hän määrittää yksilön kognitiiviseksi puoleksi ja itsetunnon yksilön ominaisuuksien arvottavaksi affektiiviseksi puoleksi. Aho (1996, s. 9) puolestaan ymmärtää minäkäsityksen ja minäkuvan toistensa synonyymeinä tarkoittaen yksilön kokonaisnäkemystä itsestään, mihin kuuluu ihmisen tiedot itsestään sekä myös affektiivinen ja arvioiva puoli itseensä. Lisäksi Aho (1996,

s. 10) pitää vahvaa itsetuntoa ja realistista positiivista minäkäsitystä samaa tarkoittavina asioina.

Lawrencen (2006, s. 6) mukaan yksilön arviota minäkuvan ja ihanneminän välisestä ristiriidasta pidetään ihmisen normaalina psykologisena tilana. Ihanneminä kannustaa ja motivoi yksilöä kehittämään sosiaalisia, fyysisiä ja akateemisia taitojaan. Lisäksi on todettu, että ihmisen psyyken aktiivinen kehittymään pyrkivä tila ylläpitää psyykkistä hyvinvointia (Lawrence, 2006, s. 6). Myös Keltikangas-Järvinen (1995, s. 26–30) toteaa, että ero minäkuvan ja ihanneminän välillä ylläpitää yksilön inhimillisyyttä, empaattisuutta ja sosiaalista sopeutuvuutta. Tästä erosta ei siis kannata huolestua tai stressaantua (Lawrence, 2006, s. 6).

Toisaalta myös ihmisen minä ja minäkäsitys voivat erota joillakin alueilla toisistaan. Kun minä ja minäkäsitys ovat mahdollisimman päällekkäisiä, osoittaa se yksilön itsetuntemusta ja realistista minäkäsitystä. Kuitenkin minään kuuluu usein tiedostamattomia ominaisuuksia, niin sanottuja *kieltämisalueita*, joita yksilö ei havaitse itsellään olevan tai joiden olemassaolon hän kieltää itseltään. Minäkäsitykseen voi puolestaan kuulua niin sanottuja *väärennysalueita* eli ominaisuuksia, joita yksilö kuvittelee itsellään olevan. Tällaiset virheelliset tulkin-
nat syntyvät yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Ongelmalliseksi yksilön tilanne muodostuu silloin, jos kieltämis- ja väärennysalueet ovat kovin suuria. Tällöin voidaan ajatella, että ihminen ei tunne tai hyväksy itseään. (Aho, 1996 s. 14.)

Schunk (2014, s. 504) kuvaa minäkäsityksen koostuvan yksilön kootuista käsityksistä itsestään, mitkä ovat muodostuneet yksilön kokemuksista ja tulkinnoista ympäristön kanssa. Merkittävien toisten henkilöiden vahvistus ja arviot vaikuttavat huomattavasti näihin yksilön tulkintoihin. Lawrence (2006, s. 3) myös kuvaa, että käsitys itsestä kehittyy vauvan epä tietoisuudesta lukemattomien kokemusten kautta kohti aikuisuuden itsetietoisuutta. Hän myös toteaa, että itsetunnon taso kehittyy lapsen elämäkokemusten tulkinnoista, ei siis niinkään itse tapahtumien aiheuttamista tunteista, vaan tapahtumien tulkintojen aiheuttamista tunteista.

Minäkäsitys jaetaan usein todelliseen, ihanne- ja normatiiviseen minäkäsitykseen. *Todellinen minäkäsitys* kuvaa siis sitä, millaisena ihminen pitää itseään. *Ihanneminäkäsitys* kertoo siitä, millainen ihminen haluaisi olla, ja *normatiivinen minäkäsitys* puolestaan kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut ihmiset häntä pitävät ja mitä häneltä odottavat. Esimerkiksi oppilaalla voi olla käsitys siitä, millaisena opettaja pitää häntä, ja se voi tuntua oppilaasta eräänlaisena ulkoisena paineena, mihin suuntaan hänen tulisi muuttua. Tasapaino eri käsitysten välillä osoittaa ihmisen sopeutumista ympäristöön ja itsensä hyväksymistä. Aho (1996, s. 16) mainit-

see, että jos ihanneminäkäsitys hallitsee yksilön ajatuksia ja tunteita sekä on huomattavasti todellista minäkuvaakin positiivisempi, ihminen voi masentua, vetäytyä syrjään ja kokea ahdistuneisuutta. Jos puolestaan minäkuva vastaa ihanneminäkäsitystä, voi yksilöllä olla taipumusta narsismiin. (Aho, 1996, s. 15–16.)

Jokainen minäkäsityksen ulottuvuus (todellinen, ihanne ja normatiivinen) voidaan jakaa vielä osa-alueisiin: suorituminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalinen minäkuva ja fyysinen minäkuva. *Suoritusminäkuva* tai akateeminen minäkuva muodostuu yksilön kognitiivista käsityksistä itsestään esimerkiksi koululaisena tai opiskelijana. *Sosiaalinen minäkuva* muodostuu yksilön käsityksistä itsestään sen mukaan, millainen rooli tai asema hänellä on erilaisten sosiaalisten yhteisöjen jäsenenä. *Emotionaalinen minäkuva* muodostuu yksilön käsityksistä olemuksestaan ja luonteestaan tuntevana ihmisenä eli kokeeko hän itsensä esimerkiksi herkkänä, empaattisena tai oikeudenmukaisena. *Fyysinen minäkuva* muodostuu yksilön käsityksistä ulkonäöstään, kehostaan, terveydestään ja motorisista taidoistaan. (Aho, 1996, s. 18–19.)

2.2 Itsetunnon käsite

Keltikangas-Järvisen (1995, s. 16) mukaan itsetunto on yksilön minäkäsityksen positiivisuuden määrä eli kuinka hyväksi ja arvokkaaksi ihminen kokee itsensä. Myös Kiviruusu (2017, s. 14), Koivisto (2007, s. 32) ja Rayner & Devi (2001, s. 173) toteavat, että itsetunto antaa vastauksen kysymykseen, kuinka hyvä, arvokas ja hyväksyttävä olen ominaisuuksinani. Terve itsetunto voidaan siten määritellä itsearvostuksen tai omanarvon tunteeksi eli itsensä hyväksymiseksi ja kunnioittamiseksi (Schunk, 2014, s. 504; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 88). Ahon (1996, s. 10) mukaan itsetunto on ihmisen henkilökohtainen arvio onnistumisestaan, kyvyistään ja omasta arvostaan. Yleensä itsetunnon katsotaan sisältävän kolme osa-aluetta (Aho, 1996, s. 10):

- 1) itsetietoisuus eli itsensä neutraalia havaitsemista
- 2) itsetuntemus eli yksilön tietoisuus vahvuuksistaan ja heikkouksistaan
- 3) itsearvostus eli kuinka arvokkaana yksilö pitää itseään

Tunne siitä, että on hyväksytty ja rakastettu sekä osaava ja pystyvä ihminen, kuuluvat terveen itsetunnon ominaisuuksiin (Plummer, 2014, s. 13). Tällöin ihminen kokee itsensä tärkeänä ja ainutkertaisena, mutta hyväksyy myös omat heikkoutensa (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 16–18). Sen sijaan tyytymättömyys itseensä ja itsearvostuksen puute ilmaisee matalaa itsetuntoa

(Salovaara & Honkonen, 2011, s. 89). Se kuinka yksilö havaitsee ja tulkitsee muiden ihmisten reaktioita omiin sanoihin ja tekoihin, vaikuttaa merkittävästi yksilön omiin arvioihin itsestään (Plummer, 2014, s. 15).

Itsetunnon yhteydessä puhutaan myös niin sanotusta globaalista itsetunnosta ja eriytyneestä itsetunnosta (Rosenberg, Schoenbach ja Rosenberg, 1995, s. 153). Globaalilla itsetunnolla tarkoitetaan yleistä itsearvostuksen tunnetta. Eriytyneellä itsetunnolla kuvataan puolestaan itsearvostuksen tunnetta liittyen johonkin tiettyyn toimintaan tai käyttäytymiseen. (Lawrence, 2006, s. 6.) Siten itsetunto on rakenteeltaan moniulotteinen ja vaihtelee eri elämäntilanteilla (Rentzsch, Wenzler ja Schutz, 2016, s. 139; Aro, 2014, s. 10; Byrne & Shavelson, 1996, s. 600). Globaaliin itsetuntoon vaikuttavat yleensä ne asiat, mitä ihminen arvostaa ja pitää tärkeänä. Yksilön eri taidot voivat siis vaikuttaa erisuuruisesti yksilön yleiseen itsetuntoon. (Aro ym., 2014, s. 12; Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 99; Mruk, 2006, s. 13; Rosenberg, Schoenbach ja Rosenberg, 1995, s. 153.) Lawrence (2006, s. 6) esimerkin mukaan oppilaalla voi olla yleinen positiivinen itsearvostuksen tunne eli korkea yleinen itsetunto, mutta hän voi kokea riittämättömyyden tunnetta liikunnassa. Jos liikuntaa arvostetaan paljon hänen koulussaan, voi oppilaan yleinen itsetunto olla uhattuna. Tällöin oppilas voi myös alkaa pitää liikuntaa tärkeänä, mutta kokee siinä kuitenkin huonommuuden tunnetta. (Lawrence, 2006, s. 6.)

Mrukin (2006, s. 23) määritelmässä itsetunto muodostuu kompetenssin (pätevyyden) ja itsearvostuksen suhteesta. Sen mukaan itsetunto on yksilön pätevyyden tila kohdattuaan ajan kuluessa ansiokkaasti haasteita. Ihmisen kompetenssiin kuuluvat yksilön fyysiset, kognitiiviset ja sosiaaliset kyvyt ja heikkoudet, joita harjoitellaan ja opitaan ajan kuluessa. Onnistumiset ja saavutukset ihmiselle arvokkaissa tilanteissa tai asioissa nostavat itsetuntoa. Itsetunto on pitkäaikaisen kehitysprosessin tulos, mutta se myös kehittyy edelleen koko ihmisen elämän ajan. (Mruk, 2006, s. 28–30.) Donnellanin ja kollegoiden (2012) pitkittäistutkimuksessa (N=451, 13–32 v.) havaittiin, että globaalista itsetunnosta tulee iän ja kehityksen myötä vakaampi, kun puolestaan nuoruudessa se on epästabiilimpi. Lisäksi itsetuntoon vaikuttaa kuuluvan suhteellisen vakaa (perusitsetunto) ja tilannekohtaisesti vaihteleva komponentti (Kiviruusu, 2017, s. 16; Mruk, 2006, s. 34; Jordan, Zeigler-Hill & Cameron, 2015, s. 522). Keltikangas-Järvinen (1995, s. 31) kuvaa vaihtelevaa itsetunnon osaa hetkelliseksi kokemukseksi tai reaktioksi erilaisiin tilanteisiin.

Itsetunnosta on havaittu myös epäsuora itsetunto (*implicit self-esteem*), mikä tulee esille epäsuorilla mittaamenetelmillä. Sitä kuvataan automaattiseksi, assosiativiseksi, kontrolloimat-

tomaksi ja intuitiiviseksi, millä uskotaan olevan vaikutuksia ihmisen psykologiseen toimintaan. (Jordan ym., 2015, s. 523) Lisäksi korkeassa itsetunnossa on havaittu eroja yksilöiden välillä. Joillakin se vaikuttaa olevan varma ja pysyvä (*secure self-esteem*), kun taas toisilla korkea itsetunto on haavoittuva (*fragile self-esteem*) ja tarvitsee jatkuvasti vahvistusta. Tämä näyttäytyy taipumuksena puolustavaan ja aggressiiviseen käyttäytymiseen. (Jordan ym., 2015, s. 526)

2.3 Minäpystyvyyden käsite

Schunkin & DiBenedetton (2015, s. 516) kuvaavat, että minäpystyvyys liittyy kysymykseen pystynkö: Kuinka varma olen, että pystyn kirjoittamaan tämän esseen? Minäkäsitys ja itsetunto puolestaan liittyvät tunne-kysymykseen: Miltä minusta tuntuu kirjoittajana? Bong ja Skaalvik (2003) kuvaavat, että minäkäsitys ennustaa paremmin affektiivisia reaktioita, kuten ahdistusta, tyytyväisyyttä ja itsetuntoa, kun taas minäpystyvyys ennustaa kognitiivisia prosesseja ja todellista suorituskkyä.

Banduran (2016; 2006) mukaan ihmisen toimintaan vaikuttavassa ajattelussa kaikkein merkittävin on uskomus minäpystyvyydestä (*self-efficacy*). Tämä ydin uskomus on perusta ihmisen saavutuksille, motivaatiolle, oppimiselle ja itsesäätelylle (Schunk & DiBenedetto, 2015, s. 515). Minäpystyvyys perustuu Banduran sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan, missä ihminen oppii havainnoimalla itseä ja muita ihmisiä vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa käyttäytymisen, persoonallisten tekijöiden ja sosiaalisen ympäristön kanssa (Bandura, 1986). Minäpystyvyys tarkoittaa ihmisen uskoa omaan pystyvyyteensä. Jos ihminen ei usko, että kykenee omin toimin toteuttamaan aikomuksensa, hänellä on vain vähän intoa toimia ja ylläpitää toimintaa kohdatessaan vaikeuksia. Ydinuskomuksen mukaan itsellä on voima vaikuttaa muutoksiin. (Bandura, 2016, s. 61; 2006, s. 3.) Yleisesti ottaen minäpystyvyys vastaa yksilön pätevyyden tunnetta. Niin pätevyys kuin minäpystyvyyskin voi vaihdella ihmisen kykyjen ja taitojen mukaan eri alueilla. (Frank, 2011.) Schunk (2014, s. 504) mukaan itseluottamus tarkoittaa käytännössä samaa kuin minäpystyvyys, jonka hän kuvaa Banduran (1995, s. 2) minäpystyvyyden määrittelyn mukaan henkilökohtaisiksi uskomuksiksi omista kyvyistään järjestää ja toteuttaa toimintaa suoriutuakseen tehtävistään määrättyllä tasolla. Keltikangas-Järvinen (1995, s. 18) kuvaa itseluottamukseksi sitä, että ihminen asettaa itselleen rohkeasti tavoitteita ja ottaa haasteita vastaan. Schunk & DiBenedetto (2015, s. 516) sen sijaan huomauttavat, että itseluottamus ymmärretään yleiseksi käsitykseksi ilman tarkkaa kohdetta eli eroaa siis minäpysty-

vyydestä. Esimerkiksi Petty (16.3.2015) kuvaa, että ihmisellä voi olla vahva itseluottamus siitä, että ei osaa mitään. Itseluottamus siis voimistaa ihmisen sisäisiä, positiivisia tai negatiivisia, ajatuksia (Briñol, DeMarree & Petty, 2010).

Yksilö muodostaa tietoisuuden omasta minäpystyvyydestä tulkiten informaatiota neljästä eri lähteestään: omista hallinnan tunteen kokemuksista, sijaiskokemuksista, sosiaalisesta vakuuttelusta sekä omista fysiologisista reaktioista. Näistä voimakkaimmin vaikuttava on oman suorituskyvyn ja hallinnan tunteen kokemukset. Yksinkertaistettusti voidaan sanoa, että onnistuminen nostaa minäpystyvyyden tunnetta ja epäonnistuminen laskee sitä. (Pajares, 2006, s. 344; Schunk & DiBenedetto, 2015, s. 515) Sijaiskokemuksissa toisten, yleensä vertaisten, onnistuminen jossakin asiassa herättää itsessä positiivisia tunteita ja uskoa myös omaan pystyvyyteen (Sorvo & Peura, 2015; Bandura 2016, s. 37, 61). Toisten tekemisistä ja kokemuksista tehdään havaintoja ja otetaan mallia. Toisilta saatu myönteinen palaute ja tuki omaan tekemiseen vahvistaa minäpystyvyyttä. Ihminen saa palautetta myös omasta kehostaan liittyen suoritukseensa. Syke voi kasvaa ja sormet hikoilla. Ihmisen oma tulkinta näiden muutosten merkityksestä vaikuttaa pystyvyyden kokemukseen. (Aro ym., 2014, s. 16–17.)

Koska minäpystyvyys vaikuttaa ihmisen havaittuihin kykyihin, vaikuttaa se osaltaan myös ihmisen minäkäsitykseen. Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan akateeminen minäpystyvyys vaikuttaa antavan yhden kognitiivisen perusteen ihmisen akateemisen minäkäsityksen kehitykselle. Yksilön kehityksen varhaisessa vaiheessa voidaan olettaa, että akateeminen minäkäsitys vaihtelee huomattavasti eri tilanteissa kokemuksen puutteen vuoksi. Tällöin minäkäsitystä voi olla vaikea erottaa minäpystyvyyden arvioista. Akateeminen minäpystyvyys on hyvin tehtäväkohtainen arvio omasta pätevyydestä ja on luonteeltaan helpommin muuttuva kuin akateeminen minäkäsitys. Positiivisten tai negatiivisten kokemusten kautta käsitys minäpystyvyydestä jollakin alueella vaikuttaa myös oppilaan tunteisiin: Pitääkö hän tuosta aineesta ja kuinka tärkeäksi hän kokee kyseisen aineen. Kuitenkin akateeminen minäkäsitys ja akateeminen minäpystyvyys jakavat saman lähtökohdan, että minän rakenteella on merkittävä rooli oppilaan sisäisen motivaation, positiivisten tunteiden ja suorituskyvyn parantamisessa. (Bong & Skaalvik, 2003.)

Partanen (2011, s. 184–196) tuo esille tutkimuksessaan, että aikuisopiskelijoiden uskomus koulutuksellisesta minäpystyvyydestä johtui usein aikaisemmista onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksista opinnoissa tai koulussa. Positiiviset kokemukset loivat voimakkaan uskon omista kyvyistään ja menestymisestään opinnoissaan, mikä ilmeni myös elämän mittai-

sena haluna itsensä kehittämiseen. Epäonnistumisien syy nähtiin myös enemmän muissa tekijöissä kuin oman kyvykkyyden vähyydessä, esimerkiksi riittämättömissä yrityksissä. (Partanen 2011, s. 184–196.)

Banduran (2006, s. 4) mukaan minäpystyvyys on avain itsensä kehittämiseen, muokkaamiseen ja muutokseen. Se vaikuttaa kognitiivisiin, motivoiviin, affektiivisiin ja päätöksentekoprosesseihin. Uskomukset omasta pystyvyydestä vaikuttavat myös siihen ajatteleeko ihminen optimistisesti vai pessimistisesti, itseä nostavasti vai heikentävästi. Minäpystyvyys vaikuttaa myös tavoitteisiin ja toiveisiin, itsensä motivointiin ja sinnikkyytteen vaikeuksien voittamiseksi. Uskooko ihminen, että ponnistelut tuottavat halutun tuloksen vai mahdollisesti päinvastaisen? (Bandura 2006, s. 4.) Partanen (2011, s. 184–196) toteaa tutkimuksessaan, että aikuisopiskelijat, joilla oli voimakas minäpystyvyys, eivät lannistuneet vastoinkäymisistään vaan sitoutuivat sinnikkäästi asettamiinsa päämääriin. He olivat oppineet aikaisemmista kokemuksistaan, kuinka säädellä omaa toimintaansa kohdatessaan epäonnistumisia. Sen sijaan aikuisopiskelijat, joilla oli vaatimaton minäpystyvyys, eivät osanneet tunnistaa omia vahvuusalueitaan ja puhuvat omista kyvyistään vähättelevään sävyyn. He eivät myöskään asettaneet kovin korkeita odotuksia itselleen opinnoissaan menestymiselle. (Partanen 2011, s. 184–196.) Itseohjautuvalla oppimisella tarkoitetaan toimia, joiden avulla yksilö tavoittelee oppimista. Se tarkoittaa kykyä kontrolloida omia ajatuksia ja toimia saavuttaen omat tavoitteensa ja vastaten ympäristön vaatimuksiin (Butler Schnellert & Perry, 2017, s. 2).

Minäpystyvyys määrittää myös, kuinka ympäristön mahdollisuudet ja esteet nähdään. Matalan minäpystyvyyden omaavat henkilöt kokevat helposti ponnistelut turhiksi vaikeuksien edessä ja antavat nopeasti periksi. Sen sijaan korkean minäpystyvyyden omaavat henkilöt kokevat, että esteet voidaan voittaa itsensä kehittämisellä ja sitkeällä yrittämisellä. (Bandura 2006, s. 4.) Frankin (2011) mukaan korkealle minäpystyvyydelle on ominaista itseluottamus, tarkka ja realistinen itsearvio, halukkuus saavuttaa ja ottaa riskejä. Tällainen yksilö lähestyy tehtävää tai tilannetta luottaen kykyynsä onnistua siinä. Realistinen itsearviointin taito auttaa kehittämään itseään edelleen. Hän ei pelkää epäonnistumista tai virheitä, ja on valmis ottamaan harkittuja riskejä, jotka kasvattavat menestymisen mahdollisuuksia. Vaikka hän epäonnistuisi, hän kokee silti tiettyä saavuttamisen tunnetta, koska näkee virheet mahdollisuuksina itsensä kehittämiseksi. Matalalle minäpystyvyydelle on ominaista riskien ja epävarmuuden pelkääminen, pelko epäonnistumisesta ja yrityksenä hallita antamaansa vaikutelmaa. Yksilö kokee, ettei pysty menestymään ja sen seurauksena ei halua ottaa riskejä. Epävarmuus ja itseepäily estää kokeilemasta uusia asioita. Näiden asioiden seurauksena epäonnistuminen on

todennäköisempää, josta seuraa edelleen epäonnistumisen tunne. Henkilö yrittää antaa menestyneen ja pätevän kuvan itsestään toisille, vaikka tuntee toisin. Esimerkiksi hän voi yrittää piilottaa virheitään. (Frank, 2011.)

Minäpystyvyyden uskomukset vaikuttavat myös tunne-elämään sekä alttiuteen stressiin ja masennukseen. Minäpystyvyys määrittää myös, millaisia ratkaisuja ihmiset tekevät tärkeissä päätöksissään. Tähän vaikuttaa myös se, että tietyissä sosiaalisissa ympäristöissä tuetaan tietyn tyyppisiä kykyjä, arvoja ja elämäntyyplejä. (Bandura 2006, s. 4.) Partasen (2011, s. 188) mukaan vaatimattoman koulutuksellisen minäpystyvyyden taustalta löytyi kielteisiä koulu-muistoja ja synnyinkodin vähäisiä odotuksia. Tästä muodostui osalle kouluttautumispäätöksiä rajoittava tekijä, esimerkiksi he välttivät osallistumasta yliopistotasoihin koulutuksiin (Partanen, 2011, s. 198–199).

Arkielämässä ihmisen on jatkuvasti arvioitava omia kykyjään ja tehtävä niiden perusteella päätöksiä siitä, mitä toimintatapoja valitsee ja kuinka kauan ponnistelee tavoitteiden saavuttamiseksi. Omien kykyjen oikeaan osuvalla arvioinnilla on merkittävää toimintaan vaikuttavaa hyötyä. Toiminnan seurauksena syntyy onnistumisia tai epäonnistumisia, jotka edellyttävät oman toimintakyvyn uudelleen arviointia. Pienet lapset tarvitsevat kokemattomuutensa vuoksi paljon ohjausta vaarallisten tilanteiden välttämiseksi. Vähitellen ulkoinen ohjaus korvautuu omalla minäpystyvyyden arvioinnilla kognitiivisen itsereflektiokyvyn kehittyessä. (Bandura 2016, 60–62.)

3 Itsetunnon kehitys ja merkitys oppilaalle

3.1 Itsetunnon kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Ahon (1996, s. 26) mukaan ihmisen minäkäsitys on pitkäaikaisen oppimisen lopputulos. Ihminen luo vuorovaikutuksessa toisiin oman minänsä, johon vaikuttaa eniten muilta saatu palaute. Kokonaisuudessaan minäkäsitykseen vaikuttavat ihmisen synnynnäinen temperamentti ja sisäinen kehitysmekanismi, kyky tehdä havaintoja toisten käyttäytymisestä, omien reaktioiden vaikutus toisten käyttäytymiseen ja toisilta saatu palaute. (Aho, 1996, s. 26.) Plummerin (2014, s. 16) toteaa, että matala itsetunto voi muodostua geneettisen taipumuksen, henkilökohtaisten voimavarojen, lapsuuskokemusten ja omien uskomusten vaikutuksesta.

Lapsen tiedostaa itsensä jo 1–2 vuoden iässä havaitessaan vaikuttavansa ympäristöönsä (Lehtinen & Kuusinen, 2001, s. 30). Minäkuva on yksilön tietoisuus omista henkisistä ja fyysisistä ominaisuuksista, mikä saa alkunsa vanhempien ja vauvan välisestä vuorovaikutuksesta. Omiin vanhempien ja muiden tärkeiden ihmisten vaikutus itsetuntoon on merkittävä (Roberts, 2002, s. 8). Vanhemman välittämistä sanattomista ja sanallisista viesteistä vauva kokee olevansa joko rakastettu tai ei rakastettu. (Lawrence, 2006, s. 3–4; Roberts, 2002, s. 8) Tutkimusten mukaan (mm. Baumrind, 1966, s. 889–892; 2012, s. 36) lapsen terveen itsetunnon muodostumista tukee parhaiten demokraattinen kasvatustapa, jota kutsutaan myös auktoritatiiviseksi tai ohjaavaksi kasvatustavaksi. Siinä vanhemmat luovat lämpimän suhteen lapseen ja asettavat rajat käyttäytymiselle. Sen sijaan autoritaarinen, salliva tai välinpitämätön vanhempien asenne on havaittu vaikuttavan matalan itsetunnon muodostumiseen. (Lawrence, 2006, s. 42; Nurmi ym., 2014, s. 100.) Kasvattajille annetaan usein neuvo, että lapsen käyttäytyessä huonosti moititaan vain hänen tekoaan, ei häntä itseään. Keltikangas-Järvinen (1995, s. 110) kuitenkin huomauttaa, että pienelle lapselle teot ovat hänen käsityskykynsä mukaan sama asia kuin hän itse. Varsinkin alla kolmevuotiaille tulisi vain neuvoa, miten jatkossa tulee toimia, ja palkita sitten se kiitoksin.

Varsinaisen minäkäsityksen katsotaan muodostuvan 5–7 vuoden iässä. Tällöin koulun aloittava lapsi osaa kuvata itseään realistisesti fyysisiltä ominaisuuksiltaan, mutta muiden ominaisuuksien suhteen hän vielä yliarvioi itseään. (Aho, 1996, s. 27; Aro ym., 2014, s. 10.) Vertailukyky toisiin lapsiin on todettu muodostuvan 8–12 vuoden iässä (Byrne ja Shavelson, 1996, s. 610). Vertailua tehdään lähimpiin ihmisiin, jolloin oman luokan oppilaat muodostavat tär-

keän viiter ryhmän lapsen itsetunnon kehittämisessä. Myös lapsen suhteet kavereihin, opettajiin ja ohjaajiin ovat merkittävässä roolissa. Heidän kanssaan vietetään päivästä jo enemmän aikaa kuin vanhempien kanssa. (Aho, 1996 s. 29.) Koulussa lapsi huomaa, miten suosittu hän on muiden lasten joukossa ja miten koulunkäynti sujuu häneltä. Kognitiivisen kehityksen myötä lapsen henkiset ja fyysiset taidot kehittyvät, kuten luku- ja liikuntataidot, ja hänelle muodostuu käsitys omista kyvyistään näillä alueilla. Minäkuvan kehitykseen vaikuttaa myös yksilön muilta saama palaute, mutta lisäksi omien kokemusten reflektointikyky ja sitä kautta omien kokemusten saamat tulkinnat. (Lawrence, 2006, s. 4.) Alakoulun aikana kehittyvät siis pystyvyyden ja pätevyyden tunteet ja käsitykset itsestä osaamisen ja onnistumisen kokemusten tuloksena (Lehtinen & Kuusinen, 2001, s. 30–32). Käsitys itsestä eri elämän alueilla muodostuu vähitellen hieman erilaiseksi ja ihanneminä osataan erottaa todellisesta minästä (Aro ym., 2014, s. 10–11).

Kehityksen myötä lapsi oppii huomaamaan, että on olemassa ideaaliset, toivotut ominaisuudet, jotka hänen tulisi hankkia niin käyttäytymisen kuin myös taitojen suhteen. Koulussa lapsi saa opettajaltaan kehuja ja kiitosta käyttäytyttyään odotetulla tavalla kuin myös palkintoja ja positiivista palautetta saavutettujaan tiettyjä taitoja. Kehut motivoivat lasta kehittämään edelleen itseään toivottuun suuntaan. Lapsi tulee myös tietoiseksi yhteiskunnan arvoista ja moraalisisista säännöistä. Erityisesti nuoruudessa vertailu vertaisiin on voimakasta, jolloin myös vertailu median tarjoamiin roolimalleihin kasvaa. Kuitenkin voimakkaimmin lapseen vaikuttavat läheiset ihmiset, joiden näkemykset hän helposti omaksuu osaksi itseään. Ihanneminä ei kuitenkaan muodostu pelkästään lapsen välittömän sosiaalisen ryhmän arvoista, vaan siihen kuuluu myös laajemman yhteiskunnan ideaalit ja standardit. (Lawrence, 2006, s. 5.)

Todellisen ja ihanneminän välinen ero voi motivoida lasta, jos itselle asetetut odotukset ja tavoitteet ovat toteutettavissa. Lapsen kehittyessä ja vertailun tuloksena ihanneminään liitetään vaativampia ominaisuuksia. Samalla arviot todellisesta minästä voivat muuttua kielteisemmiksi. (Aro ym., 2014, s. 14.) Varhaisnuoruudessa 11–12-vuotiaana minäkäsitys, itsetunto ja pätevyyden kokemus ovat matalimmillaan (Lintunen, 2007, s. 153; Aho, 1996, s. 30). Noin 14-vuotiaasta alkaen pätevyyden kokemus alkaa taas kasvaa (Lintunen, 2007, s. 153).

Minäkuvan ja ihanneminän välinen ristiriita voi aiheuttaa yksilössä huolestumista. Siihen vaikuttaa kuitenkin, miten merkittävät aikuiset ovat reagoineet yksilöön varhaislapsuudessa. Esimerkiksi jos vanhempi on ylihuolestunut lapsen kehityksestä ja tämä kommunikoidaan lapselle jollakin tavalla, vaikuttaa se lapseen siten, että hänkin huolestuu omasta kehitykses-

tään. Aluksi lapsi yrittää täyttää vanhemman odotukset, mutta jos hän ei pysty siihen, lapsi tuntee syyllisyyttä. Lapsi luottaa vanhempiinsa niin voimakkaasti, että ei vielä osaa kyseenalaistaa vanhemman mahdollisesti virheellisiä mielipiteitä. Lisäksi epäonnistuminen yhdellä alueella, vaikka lukemisessa, voi yleistyä lapsen mielessä koskemaan koko hänen persoonaansa. (Lawrence, 2006, s. 6.)

Aron ja kollegoiden (2014, s. 13) mukaan lapsilla esiintyy virheellisiä ja epätarkkoja tulkintoja tilanteista, mitkä johtuvat virheellisistä itsearviointeista, eriytymättömästä minäkuvasta, yksipuolisista arvostuksista ja epärealistisista odotuksista. Näistä syistä johtuvien ajatusten ja tulkintojen seurauksena lapsen itsetunto voi laskea. Monipuolinen ja eriytynyt minäkuva sekä useampien asioiden arvostaminen suojaavat lasta, jolloin pettymys yhdellä alueella ei vaikuta liian voimakkaasti itsetuntoon. (Aro ym. 2014, s. 14). Lapsen minäkuvaan ja ihanneminään pitäisi kiinnittää huomiota ennen kuin yritetään vaikuttaa lapsen itsetuntoon (Lawrence, 2006, s. 20). Ihmisen aikaisemmat kokemukset voivat vaikuttaa käyttäytymiseen jossain määrin pitkään myös aikuisuudessa, vaikka periaatteessa meillä kaikilla on mahdollisuus määritellä itse itsemme uudestaan (Lawrence, 2006, s. 5).

3.2 Itsetunnon merkitys elämässä

Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää hänen kokemustensa ja tunteittensa kautta. Mitä ihminen havaitsee sekä miten hän kokee ja tuntee asiat, muodostaa hänen subjektiivisen näkemyksensä todellisuudesta. Ihmisen minäkäsitys ja itsetunto määrittää, miten hän käyttäytyy. Yksilö toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään, eikä niinkään siten, millaiset hänen todelliset taitonsa ja ominaisuutensa ovat. Esimerkiksi jos lapsi uskoo, että hän on huono matematiikassa, hän ei lähde vapaaehtoisesti ratkaisemaan vaikeaa matematiikan tehtävää. (Aho, 1996, s. 10–11)

Ihminen pyrkii psyykkiseen tasapainoon eli hän puolustaa minäkäsitystään säilyttääkseen sisäisen eheytensä havaintojensa, ajatustensa ja tunteidensa välillä. Tämä vaikuttaa siihen, että yksilö valitsee ympäristöstään minäkäsitystään ja itsetuntoaan tukevaa informaatiota. Informaation valinnan kautta minäkäsitys vaikuttaa siihen, mitä yksilö oppii. (Aho, 1996, s. 11.) Mielestäni tämä tulee esille siten, että lapsi ei helposti usko saamastaan rohkaisusta huolimatta, että hän pystyy ratkaisemaan vaikean matematiikan tehtävän.

Kokemusten merkitykset ja tulkinnat muodostuvat minäkäsityksen avulla. Esimerkiksi matalan itsetunnon lapsi kokee todennäköisesti opettajan toiminnan eri tavalla kuin korkean itsetunnon lapsi. Oppilas voi herkästi kokea opettajan toiminnan epäoikeudenmukaisena ja käyttäytyä sen mukaisesti, vaikka objektiivisesti tarkasteltuna opettaja olisi ollut täysin oikeudenmukainen oppilastaan kohtaan. Minäkäsitys määrittää myös ihmisen odotuksia tulevaisuudelta ja odotukset puolestaan vaikuttavat osaltaan siihen, miten ihminen toimii. Vapaus ja vastuu toimivat hyvin vain vahvan itsetunnon omaaville oppilaille. (Aho, 1996, s. 11–12.)

Tutkimusten mukaan terve itsetunto vaikuttaa positiivisesti ihmisen hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin ja itsensä toteuttamiseen (Baumeister ym, 2003; Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 88; Suomen mielenterveysseura). Lisäksi terveen itsetunnon on havaittu lisäävän ihmisen sinnikästä yrittämistä epäonnistumisen jälkeen. Hän ei siis luovuta liian nopeasti, mutta toisaalta hän osaa myös arvioida itsesäätelykykynsä avulla, milloin toiminta kannattaa lopettaa (Baumeister ym., 2003, s. 15; myös Plummer 2014, s. 13). Terve itsetunto auttaa myös sosiaalisten suhteiden luomisessa, kasvattaa kokeilevuutta, aloittekykyä ja onnellisuutta (Baumeister ym., 2003).

Vakavin itsetunnon häiriö tulee esille narsistisessa persoonallisuushäiriössä, jossa ihmiseltä puuttuvat inhimilliset kontrollimekanismit, kuten syyllisyyden ja häpeän tunteet, sekä kyky empatiaan ja tunteisiin. Tällaisen henkilön kehitys on häiriintynyt jo ensimmäisinä ikävuosina, jolloin hän ei ole saanut välttämätöntä rakkautta, huolenpitoa ja arvostusta. (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 83–84.) Kehityksen seurauksena hänen käsitys itsestä ja ihanneminästä on vääristynyt ja tuntee itsensä itseriittoiseksi (Lawrence, 2006, s. 22). Tämä on puolustautumista todellisuutta vastaan ja oman rajallisuuden kieltämistä. Itsetunnon puute aiheuttaa itsekeskeisyyttä, mistä puolestaan on seurauksena ihailun, esillä olemisen ja näyttämisen tarvetta. Koulussa huomionkipeys voi tulla esille esimerkiksi oppilaan ottaessa pellen roolin. Saadakseen ihailua ja kiitoksia henkilö voi myös keskittyä määrätietoiseen työskentelyyn ja suoritukseen. Itsekeskeisyys vaikuttaa itsevarmuudelta, osaamiselta ja rohkeudelta, minkä vuoksi se usein sekoitetaan korkeaan itsetuntoon. Henkilö kuitenkin loukkaantuu herkästi kritiikistä tai huomion puutteesta. Jos hänen ylivertaisuutensa on asetettu kyseenalaiseksi, hän kokee oikeudekseen kosta, eikä syy silloin ole hänen. (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 83–84.)

Matala itsetunto lisää todennäköisyyttä toimia ja käyttäytyä siten, että sairastumisen riski kasvaa. Esimerkiksi masennuksessa ja bulimiassa on havaittu, että matala itsetunto on merkittävä altistava tekijä (Jordan ym., 2015, s. 523; Baumeister ym., 2003). Matala itsetunto kasvattaa

myös riskiä sairastua sydän- ja verisuonitauteihin A-tyyppisen käyttäytymisen kautta, minkä ominaisia piirteitä ovat kiireisyys, kärsimättömyys, kunnianhimoisuus ja jatkuva kilpaileminen. Tunnusmerkkeihin kuuluu myös jatkuva työnteko ja suoriutuminen. Henkilö saa paljon aikaan, mutta oma terveys ja elämänlaatu kärsivät. Jatkuvan työnteon avulla yksilö pyrkii tasapainottamaan pohjalla vallitsevaa epävarmuutta itsestään ja osaamisestaan. Olennaista on kuitenkin se, että ihmisellä ei ole itse itselleen asetettua vaatimustasoa, vaan odotukset tulevat ulkoa käsin. Omaa suoritusta verrataan aina jonkun toisen parempaan suoritukseen, jolloin omaan suoritukseen ei voi olla koskaan tyytyväinen. (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 91–93)

Keltikangas-Järvisen (1995, s. 93) mukaan tällainen käyttäytyminen johtuu kasvatuksesta, jossa lasta on aina kannustettu palkittuihin suorituksiin. Lapselta on vaadittu paljon epämääräisin odotuksin: ”Tee parhaasi” tai ”Yritä niin hyvin kuin pystyt”. Kuitenkaan lapsi ei ymmärrä, mitä on ”parhaasi” tekeminen. Kaikenhan voi tehdä aina vielä paremmin. Lapsi ei tiedä, milloin tekemisen voi lopettaa ja olla tyytyväinen tulokseensa. A-tyyppisen käyttäytymisen muodostumiseen kuuluu aina myös lapsen ja vanhempien välinen etäisyys tunnetasolla. Epäonnistumisia ei sallita, eikä lapsi saa pettymyksissään juurikaan tukea. Lapsi oppii, että suoriutuminen on paras ja ehkä ainoa keino saada vanhempiansa hyväksyntää. (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 93.)

3.3 Itsetunnon vaikutus käyttäytymiseen

Oppilaiden ensireaktio suoritettaviin tehtäviin voi olla ”en osaa” tai ”tämä on liian vaikea”. Lapsi odottaa epäonnistumista, koska negatiivinen palaute on yhdenmukainen hänen minäkäsityksensä kanssa. Jos ei yritä tosissaan ja epäonnistuu, niin se ei ole niin stressaavaa kuin jos olisi yrittänyt tosissaan. (Aho, 1996, s. 22.) Matalan itsetunnon omaavalta lapselta puuttuu itseluottamusta omiin kykyihinsä onnistua tehtävässä. Tällöin hän saattaa vähätellä kykyjään ja kieltää menestymisensä (Plummer, 2014, s. 17). Lawrencen (2006, s. 8) mukaan lapsi voi vältellä tehtävää tai tilannetta, minkä hän kokee itselleen mahdollisesti nöyryyttävänä. Jotkut oppilaat ovat jopa mieluummin tekemättä mitään, vaikka he tietävät, että opettaja on tällöin tyytymätön heihin. He kokevat, että rangaistuksen ja ehkäpä jonkinlaisen sankarin statuksen saaminen kavereilta on parempi vaihtoehto kuin tulla nähdyksi typeränä. (Lawrence, 2006, s. 8.)

Lawrencen (2006, s. 8) jatkaa, että lapsen persoonallisuuden orientoituminen ekstrovertin tai introvertin suuntaan vaikuttaa siihen suhtautuuko lapsi hankalaan tilanteeseen korvaavalla tai

välttävällä käyttäytymisellä. Ekstrovertti lapsi todennäköisemmin turvautuu korvaavaan käyttäytymiseen ja taistelee tilannetta vastaan, jolloin hän käyttäytyy ylimielisesti ja kerskailevasti piilottaakseen matalan itsetuntonsa. Myös Ahon (1996, s. 9, 21) mukaan matala itsetunto voi näkyä itsevarmana, hallitsevana, rehentelevänä ja häiritsevänä käyttäytymisenä, millä yksilö pyrkii peittämään pelkonsa ja heikkoutensa. Koulukiusaajan minäkäsitys on usein heikko.

Toisaalta Aho (1996, s. 21) toteaa, että negatiivisen minäkäsityksen ja matalan itsetunnon varoitussignaaleita ovat arkuus, pelokkuus ja epävarmuus. Yksilö pelkää sosiaalisia tilanteita ja välttelee riskin ottoa. Hän ei halua olla huomion kohteena ja pyrkii mukautumaan joukkoon saadakseen ryhmän hyväksynnän. Lawrence (2006, s. 8) mukaan nimenomaan introvertti lapsi vetäytyy ja käyttäytyy arasti. Kummassakin tapauksessa lapsi pyrkii välttämään epäonnistumisen tunteen.

Aho (1996, s. 21–22) tuo myös esille, että itsetunnoiltaan matala henkilö ei kykene tekemään päätöksiä. Käyttäytymismalli voi olla syntynyt varhaislapsuudessa, jolloin lapsen ratkaisuja on moitittu. Plummerin (2014, s. 17) toteaa, että hänen on siis vaikeaa asettaa tavoitteita ja ratkaista ongelmia, koska pelkää epäonnistumista. Tavoitteet elämässä hän asettaa helposti toisten odotusten mukaan (Frank, 2011). Hän ei myöskään ilmaise mielipidettään mielellään. Tällöin henkilö voi esiintyä passiivisesti, välinpitämättömästi tai hänen mielipiteensä vaihtelevat. Yksilön käsitys itsestä voi olla epävarma, labiili ja epäjohdonmukainen. Henkilö on tällöin riippuvainen toisten palautteesta, minkä avulla hän pyrkii tarkentamaan minäkäsitystään. Kuvatessaan itseään hän voi antaa samanlaisiin kysymyksiin erilaisia vastauksia, sekä arvioinnit eri aikoina ja eri tilanteissa eivät vastaa toisiaan. (Aho, 1996, s. 21–23.)

Henkilön käyttäytymisessä esiintyy myös joustamattomuutta, eikä hän mielellään muuta toimintatapojaan. Hän voi olla myös epäluuloinen, eikä luota helposti toisiin ihmisiin. Luottamus on voimattomuuden tunnetta, jolloin ihminen uskoo, ettei voi itse vaikuttaa tapahtuviin asioihin. Myös lapsen on tärkeää kokea pystyvänsä vaikuttamaan omiin asioihinsa. Hylkäämisen ja nöyryytyksen pelko estää yksilöä ilmaisemaan tunteitaan. Lapsen tasapainoisen kehittymisen takaamiseksi on tärkeää tukea häntä tunteidensa ilmaisussa ja niiden tunnistamisessa. Kilpailutilanteet voivat myös aiheuttaa ahdistusta, koska lapsi pyrkii suojelemaan itseään epäonnistumisilta. Matalan itsetunnon oppilas voi lisäksi kokea oppimistilanteet uhkaavina. Oppilaan energiaa kuluu itsensä pönkittämiseen ja suojelemiseen. (Aho, 1996, s. 24–25, 44.)

Frankin (2011) mukaan yksilö voi hermostua helposti virheistä tai kritiikistä. Matala itsetunto voi tulla esille myös kriittisenä puheena itseä kohtaan ja yleisenä negatiivisuutena (Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523). Matala itsetunto aiheuttaa ahdistuneisuutta erityisesti sosiaalisissa tilanteissa, joissa tapahtuu vertailua toisiin (Frank, 2011). Yksilö voi olla myös hyvin minäkeskeinen ja tarvita ihailua muilta (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 84). Matalan itsetunnon omaava henkilö on jatkuvassa sisäisessä ristiriidassa, missä hänellä on tarve saada positiivista palautetta ja uskoa itseensä, mutta toisaalta hän pystyy vastaanottamaan vain hänen minäkäsityksensä mukaisen informaation. Päivän tapahtumista hän muistaa negatiiviset asiat, kun puolestaan itsetunnotaan terve ihminen valikoi positiiviset asiat. (Aho, 1996, s. 23.)

Terveen itsetunnon omaava henkilö on rehellinen ja aito itseään kuin myös muita kohtaan. Hän kuuntelee sisäisiä arvojaan ja suhtautuu elämään useimmiten positiivisesti. Hän ottaa vastuun itsestään ja sitoutuu asettamiinsa tavoitteisiin. Eteen tulevat rajoitteet hän ottaa vastaan sovinnollisesti ja hyväksyvästi. (Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523.) Ihminen tekee itsenäisiä päätöksiä, jotka eivät ole riippuvaisia muiden hyväksynnästä (Suomen mielenterveysseura; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 88). Lisäksi henkilö sietää epäonnistumisia ja kokee ne usein oppimistilanteina. Toisaalta häneltä löytyy sinnikkyyttä tehtävän ratkaisemiseksi ja pystyy keskittymään omaan opiskeluunsa (Jordan ym., 2015, s. 523–524; Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen, 2008, s. 61). Kuitenkin hän arvostaa myös toisia ja heidän osallisuuttaan sekä pystyy tarvittaessa pyytämään heiltä apua. (Plummer, 2014, s. 13; Baumeister ym., 2003; Frank, 2011.) Ihmisen hyväksyessä itsensä hän voi hyväksyä myös muut ja pystyy sietämään erilaisuutta (Aho, 1996, s. 43). Hän suhtautuu luottavaisesti itseensä, muihin ihmisiin ja tulevaisuuteensa. Hän on oma itsensä ja kertoo mielipiteensä, mutta kuuntelee myös toisia. (Cacciatore ym., 2008, s. 15.)

Keltikangas-Järvinen (1995, s. 77) huomauttaa, että ihmisten erilaiset ominaisuudet voivat muodostaa monenlaisia yhdistelmiä. Terve itsetunto ei siis takaa muiden hyvien piirteiden olemassaoloa. Ihminen jolla on vahva itsetunto, voi kuitenkin olla laiska, epäystävällinen ja yhteistyökyvytön. Vastaavasti itsetunnotaan heikko ihminen voi olla ystävällinen, ahkera ja velvollisuudentuntoinen. Sosiaalisuus ja aktiivisuus eivät välttämättä ole merkinä vahvasta itsetunnosta tai sosiaalinen arkuus ja syrjäänvetäytyvyys heikosta itsetunnosta. Tällaiset piirteet voivat johtua myös ihmisen temperamentista. (Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 77.)

Opettajan on hyvä olla tietoinen näistä käyttäytymisen eroavaisuuksista sekä siitä, että tyttöjen ja poikien itsetunto kehittyy usein eri lähteistä. Poikien itsetunto kohoaa usein saavutuk-

sista, kun taas tyttöjen itsetuntoa nostaa usein sosiaalinen menestyminen. Sukupuolten väliset erot kasvavat entisestään lasten kasvaessa. (Lawrence, 2006, s. 38.)

3.4 Itsetunnon yhteys oppimiseen

Keskilapsuuden (6–12-vuotiaat) oppimiseen vaikuttavat erityisesti lapsen ominaisuudet, kuten kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot ja motivaatio, sekä hänen käsitys itsestään oppijana. Oppimisen tuloksiin vaikuttavat muun muassa lapsen kyky suunnitella ja ohjata omaa toimintaansa sekä millaisia tapoja lapsella on selviytyä haastavista tilanteista. Vanhempien käsitykset lapsensa osaamisesta sekä heidän odotukset ja arvostukset vaikuttavat myös lapsen näkemykseen itsestään oppijana. (Nurmi ym. 2014, s. 100.) Tutkimusten perusteella opettaja voi myös vaikuttaa lapsen itsetuntoon. Opettajan ja oppilaan suhteen ollessa positiivinen oppiminen on tehokkaampaa ja lapsen itsetunto kasvaa. (Lawrence, 2006, s. 67.)

Terveen itsetunnon omaava lapsi toimii yleensä luottavaisesti sosiaalisissa tilanteissa ja koulutehtävien parissa. Hän suhtautuu oppimiseen uteliaasti ja on innostunut uusien haasteiden edessä. (Lawrence, 2006, s. 8.) Jos lapsi uskoo, että hän pystyy suoriutumaan jostakin tehtävästä tai saavuttamaan jonkin haluamansa ominaisuuden, hänen itsetuntonsa kasvaa. Kokemus onnistumisesta ja ylpeys omasta suorituksesta lisäävät lapsen motivaatiota oppia lisää. (Aro ym., 2014, s. 12.) Yksinkertaisimmillaan lapsi saa onnistumisen tunteita, kun kiinnittää huomiota hänen tekemiin positiivisiin asioihin. Jos lapsi kokee huonommuutta ja epäonnistumista monissa asioissa, on vanhempien hyvä pyrkiä löytämään hänelle jokin alue, jossa hän voi päteä ja jota hän arvostaa. Jokainen ihminen on jossakin asiassa hyvä. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 217)

Ensimmäisten kouluvuosien ja niiden aikana lapsen saama palaute vaikuttaa hänen käsitykseensä siitä, mitä hän osaa ja mitä ei osaa. Koulussa opetetaan, mutta myös arvioidaan oppilasta. Arvioinnista saamansa käsityksen varassa oppilas asettaa itselleen odotuksia. Ensimmäisten vuosien aikana lapsi joko motivoituu koulunkäyntiin tai alkaa kärsiä alemmuudentunteista. Moni lapsi voi kokea jatkuvaa huonommuutta ja epäonnistumista koulussa. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 179–181.) Jos lapsi kohtaa vaikeuksia oppimisessaan jo koulun alkuvaiheessa, se voi vaikuttaa negatiivisesti hänen minäkuvaansa (Nurmi ym. 2014, s. 100). Matala itsetunto aiheuttaa negatiivista asennoitumista suoritustilanteissa ja kielteinen asenne voi kohdistua myös opettajiin ja kouluun (Aho, 1996, s. 43). Kodin tuki suojaa lapsen itsetuntoa, ja se on erittäin merkittävää silloin, jos lapsella on haasteita sosiaalisissa suhteissa koulussa

(Aro ym., 2014, s. 17). Itsetunnot matala, arka ja hiljainen sopeutuja jää helposti ilman tarvittavaa huomiota ja toimenpiteitä. Koulu lisää yleensä niiden lasten itsetuntoa, jotka muutenkin onnistuvat. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 179–181.)

Rosenbergin, Schoenbachin ja Rosenbergin (1995, s. 153) tutkimusten mukaan globaalilla itsetunnolla oli vain vähän vaikutusta oppilaan arvosanoihin. Sen sijaan eriytynyt akateeminen itsetunto oli suoraan verrannollinen koulussa suoriutumiseen. Myös Baumeister ja kollegat (2003) toteavat, että yleinen itsetunto ei vaikuta olevan selittävä tekijä koulussa menestymiseen. Kuitenkin he toteavat, että terve itsetunto on yhteydessä muun muassa sinnikkyyteen ja itsensä toteuttamiseen (Baumeister ym., 2003, s. 15). Millerin ja Moranin (2007) tutkimuksen (N=519, 10-12 v.) perusteella havaittiin, että oppilaiden itsetunto nousi kahden erilaisen opetusmenetelmän tuloksena. Toisessa opetusmenetelmässä panostettiin arvostavan ilmapiiriin luomiseen ja toisessa tavoitteiden saavuttamiseen pystyvyyden ja oman toiminnan tuloksena. Tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti tyttöjen itsetunnon nousu oli merkittävää. Tutkijoiden mukaan oppilaiden itsetunnon tukemisessa kannattaa panostaa sekä itsearvostuksen tunteen, että myös pystyvyyden tunteen kasvattamiseen (Miller & Moran, 2007).

Zimmermann ja kollegat (2013) havaitsivat tutkimuksessaan (N=1045, 5-9 luokat), että oppilaan haastava käyttäytyminen (*externalizing problems*) vaikuttaa opettajan antamiin arvosanoihin negatiivisesti. Heikot arvosanat puolestaan kasvattavat oppilaan haastavaa käyttäytymistä, mikä puolestaan edelleen heikentää arvosanoja. Matala itsetunto alemmilla luokilla ennustaa haastavaa käyttäytymistä varhaisnuoruudessa ja osaltaan välittää arvosanojen vaikutusta haastavaan käyttäytymiseen. Oppilaan itsetunto kärsii huonojen arvosanojen aiheuttamasta negatiivisesta palautteesta, jolloin oppilas voi reagoida haastavalla käyttäytymisellä puolustaakseen omaa arvoaan. Oppilas voi tällöin hakeutua vastaavasti käyttäytyvien oppilaiden seuraan saadakseen arvostusta. Kokonaisuudesta syntyy negatiivinen kierre. Sen sijaan hyvällä itsetunnolla vaikuttaa olevan puskuroiva ominaisuus ja estävän haastavan käyttäytymisen. (Zimmermann ym., 2013.)

Metsäpellon ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa edelleen havaitaan, että haastava käyttäytyminen (*externalizing problems*) alkuluokilla on yhteydessä matalaan akateemiseen suoriutumiseen kolmannella ja neljännellä luokalla, mikä on seurausta tehtävien välttämisestä kakkos- ja kolmosluokalla. Vastaavasti myös matala akateeminen suoriutuminen alkuluokilla johtaa tehtävien välttämiseen kakkos- ja kolmosluokalla, ja lopulta on yhteydessä haastavaan käyttäytymiseen kolmannella ja neljännellä luokalla. Tehtävien välttäminen toimii siis välivai-

heena. Alkuopetus on kriittinen vaihe akateemisten perustaitojen ja oppimistaitojen kehittämisessä. (Metsäpelto ym., 2015.)

Metsäpellon ja kollegoiden (2015) tutkimuksen mukaan opettajat voivat auttaa lapsia haasteellisissa oppimistilanteissa yksilöllisellä palautteella ja huomioimalla sen, että tehtävät ovat sopivan taseisia. He voivat myös rohkaista lasten yrityksiä ja vähentää ahdistusta, mikä muuten helposti johtaa tehtävien välttämiseen. Keskeinen mekanismi tehtävien välttämässä on lapsen negatiivinen minäkäsitys ja epäonnistumisen odotukset. Lasten minäpystyvyyden tunnetta voidaan kasvattaa kertomalla oppilaille heidän kyvyistään, oppimisen edistymisestä sekä opettamalla oppimistrategioita, joiden avulla he voivat onnistua. Oppilaiden sinnikkyyttä tehtävien tekemiseen voidaan myös tukea. (Metsäpelto ym., 2015.)

Yhdysvalloissa positiivinen toimenpideohjelma (Positive Action, PA) on ollut käytössä vuodesta 1977 lähtien, minkä avulla pyritään peruskouluissa ja lukioissa auttamaan koululaisia akateemisessa suoriutumisessa, koulunkäynnin ja käyttäytymisen haasteissa ja perhesuhteissa. Smokowskin ja kollegoiden tutkimuksessa (2016) havaittiin, että positiivinen toimenpideohjelma nosti oppilaiden (N=5894, luokat 6, 7 ja 8) itsetuntoa ja vähensi häiritsemistä koulussa. Ohjelmaan kuuluu 82 opetustuokioita, jotka käsittelevät minäkäsitystä, positiivisia tekoja omaa kehoa ja mieltä kohtaan, oman vastuun kantamista, sosiaalisia taitoja, rehellisyyttä itseä kohtaan ja kuinka kehittää itseään jatkuvasti kaikilla elämän aloilla. (Smokowski ym., 2016.)

4 Oppimiseen ohjaaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 21) laaja-alaisen osaamisen, ajattelun ja oppimaan oppimisen, tavoitteena on auttaa oppilasta tunnistamaan omia oppimistapojaan ja kehittämään oppimisstrategioitaan. Oppimistaidot kehittyvät tavoitteiden asettamisen, työn suunnittelun, edistymisen arvioinnin ja apuvälineiden hyödyntämisen kautta (Opetushallitus, 2014, s. 217). Oppimaan oppiminen tarkoittaa osaamista ja uskoa, mitä tarvitaan uusien oppimishaasteiden kohtaamiseen ja uuden oppimiseen. Tähän kuuluvat tiedot, taidot, asenteet ja uskomukset, jotka auttavat selviytymään oppimishaasteista ja myös nauttimaan omasta oppimisesta ja osaamisesta. (Helsingin yliopisto.) Oppimaan oppimisen taidot vahvistavat itsetuntoa sekä lisäävät oppimismotivaatiota ja itseohjautuvuutta (Itä-Suomen yliopisto). Sorvon ja Peuran (2015) mukaan oppimiseen vaikuttavat perustaidon ja työmuistin lisäksi motivaatio- ja tunnetekijät: minäkäsitys, itsetunto, minäpystyvyys, kiinnostus ja tavoiteorientaatio. Oppimisstrategiat ovat menetelmiä tiedon omaksumiseen. Lapsi ei välttämättä ymmärrä kokeisiin lukiessaan, mikä ero on lukemisella ja oppimisella. Koulunkäynnin alussa yksi tärkeimmistä asioista on oikeiden asenteiden, motivaation ja oppimisinnon syntyminen ja lapsen luottaminen itseensä oppijana. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 217.)

4.1 Motivaatio oppimiseen

Sosiaalis-kognitiivisen lähestymistavan mukaan yksilölle tyypilliset ajattelu- ja toimintatavat vaikuttavat motivaatioon ja oppimiseen. (Määttä, 2018, s. 48.) Motivaatio oppimiseen tarkoittaa, että on halukkuutta yrittää ja uskoo pystyvänsä suorittamaan tehtävän, on kiinnostunut tehtävästä, asettaa itselleen tavoitteita ja itsearvioi suoriutumistaan. (Määttä, 2015, s. 23.) Tällä hetkellä suosituimman oppimismotivaatioteorian eli *itsemäärämisteorian* mukaan oppilaita motivoi autonomia, pätevyys (kompetenssi), yhteenkuuluvuus ja merkityksellisyys. Autonomian kokemus syntyy silloin, kun oppilas voi itse vaikuttaa ja päättää tekemisestään, jolloin toimintaa ohjaa oppilaan sisäinen ajattelu, eikä niinkään ulkoiset pakot tai palkkiot. Motivoinvia tekijöitä ovat myös oppilaan kyvykkyys, yhteenkuuluvuuden tunne ja oppimisen kokeminen itselleen tärkeäksi. (Salmela–Aro, 2018, s. 9-11)

Lapsen omat käsitykset, uskomukset ja ennakko-oletukset (*minäpystyvyys*) omasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta vaikuttavat hänen motivaatioonsa ja siten suoriutumiseensa uuden asian oppimisessa. Oppilaan odotukset ovat yhteydessä hänen minäkäsitykseensä ja itsetun-

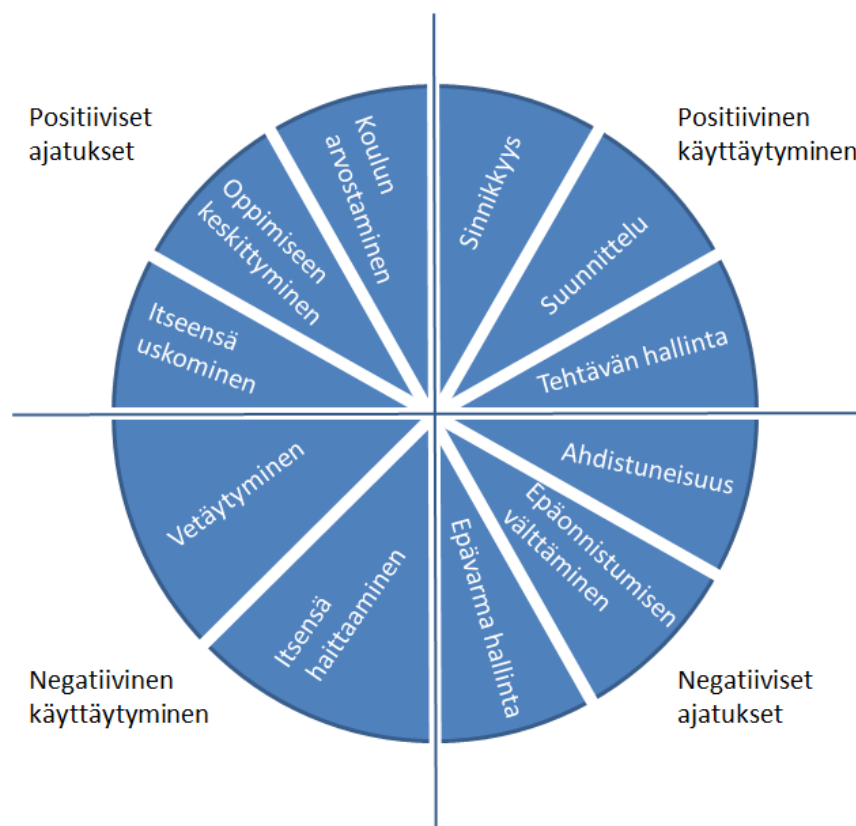
toonsa. Myönteinen käsitys omista taidoista kasvattaa uskoa pärjäämiseen myös tulevaisuudessa. Jos oppilas uskoo selviytyvänsä tehtävästä ja arvostaa siinä onnistumista, hän myös panostaa siihen. (Salmela–Aro, 2018, s. 11; Nurmi ym., 2014, s. 104.)

Yksi motivaatioon liittyvistä perusteorioista on *tavoiteorientaatioteorian* (*achievement goal theory*), minkä mukaan oppilaiden motivaatioita erottaa *tehtäväsuuntautuneisuus* (*mastery goals*) tai *minäsuuntautuneisuus* (*performance goals*). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatiossa oppilasta kiinnostaa itse tehtävä ja oppilas ajattelee, että siinä tarvittavat kyvyt voi oppia. Minäsuuntautuneessa motivaatiossa oppilas haluaa osoittaa olevansa tehtävässä parempi kuin muut ja oppilas uskoo, että siinä tarvittavat kyvyt joko on tai ei ole. Riippuen motivaation suuntauksesta myös onnistumisen kriteerit ovat erilaiset. (Salmela–Aro, 2018, s. 11–12.) Tehtäväsuuntautunutta ohjaa omat onnistumisen ja tehtävän kriteerit kun puolestaan minäsuuntautunutta ohjaa enemmän sijoittuminen muihin nähden (Senko, 2016, s. 75). Tehtäväsuuntautunut ajattelutapa motivoi oppimaan uutta ja kehittämään lahjakkuuttaan. Se kannustaa elinikäiseen oppimiseen ja opettaa arvostamaan ahkeruutta ja sinnikästä yrittämistä. Vaikeudet koetaan tarpeellisina oppimiskokemuksina. (Salmela–Aro, 2018, s. 11–12.) Todennäköisesti kuitenkin oppilasta ohjaavat useammat erityyppiset tavoitteet samankin tehtävän aikana (Senko, 2016, s. 91).

Martinin (2010, s. 9) kehittämässä akateemisen motivaation ja sitoutumisen mallissa yhdistyy mielestäni mielenkiintoisella tavalla muun muassa minäpystyvyys, sinnikkyys, virheiden välttäminen ja tehtävien viivyttely, mitkä edellä on kerrottu liittyvän myös itsetuntoon. Martinin (2007, s. 416) moniulotteiseen malliin on integroitu useita teoreettisia näkökulmia muun muassa motivaatiosta, oppimisstrategioista, kognitiosta ja käyttäytymisestä sekä mukautuvuudesta ja ei-mukautuvuudesta. Mallin tavoitteena on olla helposti ymmärrettävä ja käytettävissä myös oppilaiden kanssa. Oppilaan mahdollisuudet onnistua suorituksissaan kasvaa, jos hän lisää positiivisia ajatuksiaan ja käyttäytymistään sekä vähentää negatiivisia ajatuksiaan ja käyttäytymistään. Oppilas joka on epävarma hallinnan tunteestaan, uskoo, ettei voi tehdä mitään estääkseen epäonnistumisensa. Sen sijaan oppilas jolla on hallinnan tunne, tietää miten pitää toimia pärjätäkseen. Hän uskoo, että voi vaikuttaa tuloksiinsa koulussa yrittämällä riittävästi. (Martin, 2010, s. 9–12.)

Itseensä uskomisen vastaa minäpystyvyyttä eli oppilas uskoo kykyynsä ymmärtää ja pärjätä koulun tehtävissä. Hän saa yleensä parempia tuloksia, on optimistinen ja yrittää kovasti. Oppilas joka keskittyy oppimiseensa (sisäinen motivaatio), on kiinnostunut kehittämään uusia

taitoja ja tekemään hyvää työtä oppimisen itsensä vuoksi, eikä pelkästään palkkioiden takia. Hän ei myöskään vertaile itseään kovin paljon toisiin. Koulun arvostamiseen kuuluu se, että oppilas uskoo koulussa opittavista asioista olevan hyötyä ja kokee asioiden oppimisen tärkeäksi. Jos oppilas arvostaa koulua, hän on myös kiinnostunut oppimisestaan, on sinnikäs ja nauttii koulunkäynnistään. Sinnikkyyttä tarvitaan haastavien tehtävien ratkaisemisessa ja tekemisessä. Sinnikkyys rohkaisee käsittelemään haastavia tilanteita yhä paremmin. Jos oppilas suunnittelee koulutyötään ja seuraa edistymistään, hän tuntee hallitsevansa koulunkäyntiään. Tehtävän hallinta koostuu siitä, miten oppilas käyttää opiskeluaikaansa, järjestää aikatauluansa, valitsee paikan opiskelulle ja tekee kotitehtävänsä. (Martin, 2010, s. 10–11.)



Kuva 2. Akateemisen motivaation ja sitoutumisen malli (Martin, 2003, s. 414; 2007, s. 9).

Ahdistuneisuudessa on kaksi puolta, hermostuneisuus ja huolestuneisuus. Oppilas tuntee hermostuneisuutta, kun ajattelee tai tekee koulutehtäviä tai kokeita. Huolestuneisuutta koetaan siitä, että ei onnistuta hyvin koulutehtävissä tai kokeissa. Jos oppilas on liian ahdistunut, hänellä on vaikeuksia keskittyä, muistaa asioita ja suoriutua hyvin. Jos oppilaan syy tehdä koulutehtäviä on epäonnistumisen välttäminen, hän yleensä pelkää epäonnistumista, on pessimistinen ja ahdistunut ajatellessaan tai tehdessään tehtäviään. Oppilas haittaa tai sabotoi omaa

onnistumistaan, jos hän tekee asioita, jotka vähentävät onnistumisen mahdollisuuksia. Yksi yleisimmistä on tehtävän tekemisen lykkääminen. (Martin, 2010, s. 12.) Oppilaalla on riski vetäytyä tai luopua kokonaan yrittämisestä, jos hän tuntee haluavansa antaa periksi. Oppilas hyväksyy epäonnistumisen ja käyttäytyy avuttomasti (Martin, 2007, s. 423.)

Martin esittää perustuen moniin tutkimuksiin muutamia ohjausmenetelmiä, joiden avulla voidaan kehittää oppilaan taitoja mallissa mainituissa osioissa. Minäpystyvyyttä voidaan kehittää antamalla yksilöllisiä tehtäviä, kasvattamalla oppilaan uskoa itseensä ja oppimiskykyynsä ja kehittämällä tavoitteen asettamisen taitoa. Oppilaan arvostukseen vaikuttaa merkittävien muiden henkilöiden arvostus koulua ja tehtäviä kohtaan, mihin sisältyy opettajan toimiminen roolimallina osoittaen arvostusta opettamiaan asioita kohtaan. Myös vanhempien arvostus vaikuttaa. Oppilaan rohkaiseminen vähentämään vertailua toisiin, ja sen sijaan keskittymään omaan tekemiseen ja pohtimaan, mitä sen tekeminen vaatii. Oppilaan itsesäätelyn taidon kehittäminen on avain asemassa myös oppimisen suunnittelun, ajanhallinnan, priorisoinnin ja koulutehtävien hallinnan kehittämisessä. (Martin, 2007, s. 432.)

Epäonnistumisen pelko on pääasiallinen tekijä ahdistuneisuudessa, epäonnistumisen välttämässä ja itsensä haittaamisessa, mitä voidaan vähentää esittämällä oppilaalle, että tehokkaalla strategialla ja yrittämisellä voidaan nostaa suoritusta. Virheitä käytetään oppimiseen ja kilpailuasetelmia vaimennetaan samalla kun luokan ilmapiiriin rakennetaan yhteistyön henkeä. Tärkeää on myös ohjata oppilasta asettamaan omat tavoitteensa ja määritelmänsä onnistumiselle ja kehittymiselle. Hallinnan tunnetta voidaan nostaa, kun oppilas saadaan huomaamaan hänen yrittämisensä ja suorituksensa välinen yhteys. Tehtävään kohdistuvalla palautteella oppilasta voidaan myös ohjata huomaamaan, miten hän voi parantaa suoritustaan. Palkintojen täytyy myös kohdistua suoraan siihen, mitä oppilaat tekevät. (Martin, 2007, s. 432–433.)

4.2 Oppimisen tavoitetaso

Saadakseen onnistumisen elämyksiä vaatimustaso on asetettava sopivaksi lapsen kykyihin nähden. Suorituspainainen oppilas, joka on epävarma onnistumisestaan tai ei usko omaan osaamiseensa, tarvitsee rakentavaa kannustusta ja sopivan tasoisia suorituksia, joissa oppilas voi havaita onnistumisensa. (Cantell, 2010, s. 51.) Epärealistisen korkeat vaatimukset voivat aiheuttaa matalan itsetunnon, mutta toisaalta jos vaatimuksia ei ole ollenkaan, niin luultavasti myöskään saavutuksia ei synny. Juuri sopiva määrä painetta saa lapsen kiinnostumaan asiasta, mutta ei vielä stressaantumaan liikaa suorituksista. Opettajan tulee olla tietoinen lapsen ny-

kyisestä kehitystasosta, jotta hän osaa vaatia lasta suoriutumaan juuri sopivan verran haastavista tehtävistä. (Lawrence, 2006, s. 7.) Jos lasta kokoajan kritisoidaan siitä, että hän ei saavuta muiden asettamia standardeja, on seurauksena matala itsetunto. Sen sijaan jos lasta rohkaistaan ja keuhutaan yrityksistään, vaikka hän ei ole saavuttanut odotettuja standardeja, hänen itsetuntonsa luultavammin säilyy. Todennäköisesti hän on myös innokkaampi yrittämään uudestaan ja lopulta saavuttaa odotetut tulokset. (Lawrence, 2006, s. 45)

Erityisesti alkuvaiheessa vanhempien asettama vaatimustaso määrittää sen, millaisia odotuksia lapsi asettaa itselleen ja milloin hän kokee onnistuneensa. Epäonnistumisen jälkeen lapsi kaipaa kuitenkin usein rohkaisua uuteen yritykseen ja vanhempien on osoitettava luottavansa häneen ja hänen kykyihinsä. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 218–220.) Toisinaan oppilaan menestymispaineiden takaa voi paljastua vanhempien asenteet ja kovat odotukset. Opettajan onkin hyvä olla tietoinen, miten oppilaan koulunkäynti ilmenee kotona. Vanhempien kanssa keskustelemalla voidaan yhdessä pyrkiä löytämään menetelmiä, joilla oppilaan paineita voitaisiin lievittää. (Cantell, 2010, s. 54-55.)

Jos vanhemmat eivät aseta mitään odotuksia, lapsi kuvittelee että vanhemmat eivät usko hänen taitoihinsa. Liian korkeat odotukset puolestaan aiheuttavat helposti epäonnistumisia ja voivat heikentää lapsen itsetuntoa. ”Onnistut kyllä, kunhan vain yrität” –rohkaisu voi aiheuttaa epärealistisia suorituspaineita. Lapsi ei tiedä, kuinka paljon on mahdollista yrittää, ja kuvittelee olevansa huono, kun ei osaa, ja lisäksi laiska, kun ei jaksa tarpeeksi yrittää. Vanhemman ja opettajan on hyväksyttävä lapsi sellaisena kuin hän on, ja suhtauduttava realistisesti hänen kykyihinsä. Joskus lapselle voi todeta, että seitsemän on hyvä numero ja siihen voi olla tyytyväinen, jos lapsi tekee jo sen eteen kovasti töitä. Lähtökohdan on oltava jokaisessa yksilöllisessä lapsessa, ei aikuisen tavoitteissa. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 218–220)

Opetuksessa voidaan korostaa erilaisuuden huomioimista ja hyväksymistä. Ihmiset oppivat asioita eri tavoin ja eri tahtiin, ja eri ihmisillä voi olla erilaisia taitoja. Kaikkea ei voi myöskään osata heti vaan taitoja pitää harjoitella. (Cantell, 2010, s. 51.) Opettajan on pyrittävä tukemaan erilaisia oppijoita ja auttaa heitä löytämään omia vahvuuksiaan. Koulunkäynnistä ei tulisi muodostua liian suorituskeskeistä ja kilpailullista, vaan sen tulisi painottaa jokaisen oppilaan yksilöllistä kehittymistä ja asioiden syvällistä ymmärtämistä. (Salmela–Aro 2018, s. 29–32.) Oppimisen tavoitteet voivat liittyä opittaviin asioihin tai työskentelytaitoihin (Aro ym., 2014, s. 17). Oppilaan motivaatio kasvaa, jos hän voi myös itse vaikuttaa tavoitteisiinsa (Aro ym., 2014, s. 57). Isompi tavoite voidaan jakaa osatavoitteisiin, joiden saavuttaminen

motivoi oppilasta ja tukee hänen itsetuntoaan (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 114). Hyvä tavoite sisältää arviointikriteerit ja ohjaa toimintaa selkeästi. Hyvän tavoite on saavutettavissa kohtuullisella työmäärällä, mutta sen eteen on myös ponnisteltava (Aro ym., 2014, s. 57). Oppilaan kyvyt (voimavarat) ja oppimisen tavoitteet (vaatimukset) on oltava sopivassa suhteessa. Oppilaan motivaatio ja jaksaminen kasvaa sen mukaan, mitä enemmän hänellä on käytettävissään henkilökohtaisia ja kouluun liittyviä voimavaroja, esimerkiksi hyvä itsearvostus ja pystyvyyden tunne, sosiaalinen tuki, rohkaisu ja oikeudenmukainen kohtelu. (Salmela–Aro, 2018, 26–32.)

4.3 Työskentelytaidot

Oppimistaidot ovat avain asemassa oppilaan itsesäätelyn ja omatoimisen oppimisen kehittämisessä. Omatoimiset oppilaat osaavat toimia tilanteiden mukaan, määritellä tavoitteita ja ottaa vastuun omista toimistaan. He jatkavat sinnikkäästi haasteista ja esteistä huolimatta ja selvittävät ongelmat saavuttaen lopulta tavoitteensa. (Butler, Schnellert & Perry, 2017, s. xii.) Tehokas oppija tunnistaa oppimistehtävän olennaisimmat vaatimukset ja asettaa itselleen oppimistavoitteet sekä suunnittelee, kuinka saavuttaa ne. Tehtävän aikana oppija ohjaa ja valvoo käyttämiään strategioitaan, esimerkiksi oppija ohjaa itseään ja keskittää huomionsa, ponnistuksensa ja sinnikkyytensä tehtävän ratkaisemiseksi. Oppija myös valvoo suorituksensa etenemistä, esimerkiksi kuinka paljon on käyttänyt aikaa jonkin kohdan opetteluun. Tehokkaalla oppijalla on käytössään useita erilaisia oppimisstrategioita. (Määttä, 2015, s. 22–23.)

Nurmen ja kollegoiden (2014, s. 104) mukaan oppimisstrategiat voidaan jakaa neljään ryhmään: 1) toistamiseen ja mielessä säilyttämiseen (mm. mielikuvatekniikat), 2) oppimisprosessin organisointiin (mm. aikataulut, paikan järjestely ja opiskelurutiinit, 3) tiedon jäsentelyyn (mm. taustatiedot ja käsitekartat) sekä 4) oppimisen ja ongelmanratkaisun suunnitteluun, ohjaamiseen ja arviointiin liittyviin menetelmiin. Oppimisstrategiat jaotellaan usein myös pinta- ja syväsuuntautuneeseen oppimiseen. Pintatason oppimisessa yritetään painaa mieleen yksityiskohtia, kun taas syvätaason oppimisessa pyritään saamaan kokonaiskäsitys opittavasta asiasta. (Itä-Suomen yliopisto.) Taitoa vaativien suoritusten opettaminen on hyvä jakaa eri vaiheisiin, joissa apuna käytetään mallia. Lapsille liian vapaa ja jäsentymätön oppimistilanne voi olla liian haastava heidän vielä kehitysvaiheessa oleville itsesäätely- ja suunnittelutaidoilleen. (Nurmi ym. 2014, s. 104.) Oppilaiden kanssa oppimaan oppimista voi käydä läpi esimerkiksi Ippo-tuntien avulla. Ippo-oppimiskokonaisuus on yksi HundrEd Suomen sadasta opetusinno-

vaatioista. Oppimistaitojen lisäksi sen avulla opitaan myös niiden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten luonteenvahvuuksia, temperamentteja ja oppimistekniikoita. Käsiteltävät oppimistekniikat jaetaan muistiinpano-, muisti- ja lukutekniikoihin. Opeteltaviin taitoihin kuuluvat lisäksi tiedonhaku, vuorovaikutus ja kuunteleminen sekä oppimisen arviointi. (Itä-Suomen yliopisto, 2017.)

Kotitehtävien säännöllinen tekeminen kehittää opiskeluvalmiuksia ja työnteon rutiinia. Opettajan on huolehdittava, että myös lahjakkaat oppilaat oppivat tämän ja sen vuoksi kotitehtävät on jätettävä tunnilla tekemättä. Lahjakkaat oppilaat tarvitsevat myös haasteellisempia tehtäviä, jotta oppivat ponnistelemaan ja näkemään vaivaa oppimisensa eteen kuin myös säilyttääkseen mielenkiintonsa oppimiseen. (Cantell, 2010, s. 38–39.) Vanhempien tulee myös ymmärtää, että kotitehtävät tukevat lapsen kehittymistä pystyvyyden ja sinnikkyyyden taidoissa (Aro ym., 2014, s.17; Hellström, 2008, s. 163). Oppimista arvostava ilmapiiri ja vanhempien luottamus siihen, että koulunkäyntitaitoa voi kehittää, tukevat lapsen oppimaan opetteluun. Selkeät läksyrutiinit, avun tarjoaminen sekä tavoitteiden asettaminen yhdessä lapsen kanssa ja yrittämisestä palkitseminen ovat koulunkäyntiä tukevia menetelmiä. (Aro ym., 2014, s. 17.) Vanhemmat voivat myös varmistaa, että lapsi osaa lukea niin, että myös oppii asiat. Lapselle pitää kuitenkin jättää oma vastuunsa läksyistä ja luottaa hänen tekemiseensä. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 217.) Koulun aikana opetellaan myös hyvän elämän aakkosia, jolloin taroituksena ei kuitenkaan ole, että oppilas käyttää kaiken vapaa-aikansa koulutehtävien parissa (Cantell, 2010, s. 54–55).

Zimmerman, Bonner ja Kovach (2008, s. 17) toteavat, että jos oppilaat tuskailevat kotitehtävien tai kokeeseen valmistautumisen kanssa, opettajat yleensä kehottavat oppilaita yrittämään kovemmin, aloittamaan opiskelun aikaisemmin, keskittymään paremmin tai tekemään parempia muistiinpanoja. Tällaiset vinkit kohti itseohjautuvuutta ovat usein tehottomia, jollei niitä toteuteta systemaattisen ohjauksen avulla. Opettajan ensisijainen rooli itseohjautuvaan oppimiseen ohjaamisessa on auttaa oppilaita ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2008, s. 17.)

Zimmerman, Bonner ja Kovach (2008, s. 18) mukaan oppilaiden oppimistaitoja voidaan parantaa ohjaamalla oppilaita seurantaan ja itsearviointiin. Opettaja voi jakaa oppilaille esimerkiksi kaavakkeet, joihin oppilaat merkitsevät, mihin aikaan, missä ja kuinka kauan tekivät läksyjä tai harjoittelivat kokeeseen. Oppimisen tuloksia seurataan säännöllisesti testeillä. Oppilaat voivat saada myös tukea toisiltaan keskustelemalla ja suunnittelemalla, miten voisivat

parantaa oppimistapojaan. Opettaja korostaa oppimismenetelmien ja oppimistulosten välistä yhteyttä sekä ohjaa oppilaita arvioimaan toimiaan tarkasti. Oppilaat asettavat itselleen uusia oppimistavoitteita ja suunnittelevat muutoksia oppimistapoihinsa (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2008, s. 19).

Oppilaiden minäpystyvyyttä voidaan mitata ja seurata esimerkiksi Zimmermanin, Bonnerin & Kovachin (2008, s. 27) esittämällä yksinkertaisella tavalla. Oppilaat voivat arvioida, minkä numeron uskovat saavansa seuraavasta testistä ja kuinka varmoja he ovat tästä numerosta. Esimerkiksi jos oppilas arvio saavansa testistä numeron 8, mutta ei ole kovin varma siitä, tulee hänen minäpystyvyyden arvioksi 7 ($8-1=7$). Toisaalta jos hän on täysin varma, että saa ainakin 8, tulee hänen minäpystyvyyden arvioksi 9 ($8+1=9$). Itsevarmuuden skaala on: ei kovin varmasta (-1), melko varmaan (0) ja täysin varmaan (+1). Minäpystyvyyden mittaaminen paljastaa opettajalle, ketkä oppilaat suhtautuvat oppimiseensa pessimistisesti ja toisaalta ketkä ylioptimistisesti. Pessimistinen suhtautuminen voi laskea motivaatiota oppimiseen ja ylioptimistinen puolestaan voi johtaa riittämättömään valmistautumiseen (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2008, s. 30). Seuraamalla oppimistapojaan ja niiden seurauksena syntyviä tuloksia oppilaat hahmottavat paremmin omien tekojensa merkityksen oppimisessa ja huomaavat, millaiset menetelmät toimivat parhaiten heille itselleen.

Eräästä koulutuksesta mieleeni on jäänyt, että oppiminen vaatii oppimistekoja. Mielestäni tämä konkretisoi selkeästi ajatuksen oppilaan omasta roolista oppimisessa. Ilman oppimistekoja ei tapahdu oppimista. Tämä viesti on myös hyvä kertoa suoraan myös oppilaille. Oulun yliopiston opettajan oppaassa kuvataan oppimistekoiksi oppilaan ajattelua, analyysiä ja arviointia sekä toimintaa, kuten kirjoittamista, tiedon etsintää tai vaikka piirtämistä. Oppilaan tunne ja tahtotilat vaikuttavat oppilaan motivaatioon ja työskentelyyn eli siten myös hänen oppimistekoihinsa. Ennen kaikkea osaamista ei ole se, että tieto muistetaan kokeessa vaan se, että tietoa pystytään käyttämään tarvittaessa todellisessa tilanteessa (Oulun yliopisto).

4.4 Arviointi

Tehtävän jälkeen oppija kerää sisäistä ja ulkoista palautetta oppimisstrategiansa toimivuudesta. Arvioinnissa oppija vertaa omaa suoriutumistaan toisiin tai johonkin standardiin ja päättlee suoriutumisensa syyseuraustekijät. (Määttä, 2015, s. 23.) Oppilailla on voimakas taipumus verrata suorituksiaan ja arvosanojaan muihin, minkä tuloksena muodostuu osa oppilaan minäkäsityksestä. Minäsuuntautuneessa motivaatiossa oppilas kokee olevansa parempi tai huo-

noppi kuin muut eli se perustuu muiden vertailuun. Kovakaan yrittäminen ei tällöin välttämättä tuo onnistumisen kokemuksia, koska kriteerit eivät ole omassa hallinnassa vaan kilpailutilanteen mukaan muuttuvia. Sen sijaan tehtäväsuuntautuneessa motivaatiossa oppilas kokee edistyneensä, kehittyneensä ja osaavansa asioita perustuen itsevertailuun. (Lintunen, 2007, s. 154; Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, s. 162.) Itsetunnon kannalta tärkeää kiinnittää huomiota, mitä oppilas jo osaa ja miten on edistynyt (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 207). Varsinaisen oppimisen kannalta ei ole merkittävää, miten oppilas sijoittuu muihin verrattuna, vaan sillä miten oppilas sijoittuu suhteessa omiin tavoitteisiinsa ja kehittymiseensä (Järvilehto, 2014, s. 140). Tällöin pätevyyden kokeminen ei ole myöskään riippuvainen toisten tuloksista, jolloin myös heikompitaitoiset voivat saada onnistumisen kokemuksia. Kaikissa ihmisissä on kuitenkin piirteitä molemmista suuntauksista. Opettajan kannattaa laimentaa vertailua muihin käyttämällä opetusmenetelmiä, jotka korostavat yksilöllisyyttä ja itseohjautuvuutta sekä toisaalta ryhmäytymistä, yhteistyötä ja vertaistukea. (Lintunen 2007, s. 154; Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, s. 162.)

Arvioinnin tulee pohjautua arviointiperusteisiin, jotka myös oppilas tietää ja ymmärtää sekä joihin hän kokee voivansa vaikuttaa. Oppilaalla syntyy tunne, että arvosanat ovat hänen työnsä tulosta. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 204–207.) Oppija käsittää oppimisyrityksensä joko myönteisessä tai kielteisessä mielessä. Tehokas oppija liittää onnistumisen tai epäonnistumisen syyt käyttämäänsä oppimis- ja toimintatapoihin ja etsii parannuskeinoja siihen. (Määttä, 2015; Aro ym., 2014, s. 17). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa oppilaat otetaan mukaan arviointiin keskustelemalla opettajan kanssa suorituksen onnistumisesta kunkin taitotasoon nähden. Oppilaat arvioivat myös itse omia tavoitteitaan ja niiden toteutumista. Arviointi keskittyy muun muassa omissa taidoissa kehittymiseen, yrittämiseen, suoritusprosessiin, henkilökohtaisiin tavoitteisiin sekä yhteistyöhön muiden kanssa. (Liukkonen, Jaakkola & Soini, 2007, s. 167.)

Epäonnistuminen on osa oppimisprosessia ja koulun tulee tarjota turvallinen ympäristö, missä voi tehdä virheitä ilman pilkkaamisen tai rangaistuksen pelkoa. Epäonnistumisten kautta saa mahdollisuuden löytää ja oivaltaa asian ytimen. Oppilaille tulisi korostaa, että suoritus voi olla erinomainen ilman täydellisyyttä. Täydellisyys ei ole itsetarkoitus. (Cantell, 2010, s. 52.) Sinänsä itse virhe ei ole ongelma, vaan asenteet virhettä kohtaan, mitkä voivat laskea itsetuntoa. Kokeile–ja–erehdy menetelmästä on myös hyötyä lapsen oppiessa tekemistään virheistä. Lapsen suhtautuminen virheeseen riippuu paitsi muiden kritiikistä myös omasta itsearvionsa tuloksesta. (Lawrence, 2006, s. 45.)

Tuntiosaamisen arvioiminen on opettajalle haastavaa ja oppilaille helposti epäoikeudenmukaista, sillä opettajan huomio kiinnittyy yleensä aktiivisiin oppilaisiin, positiivisella tai negatiivisella tavalla. Oppilaiden luonteenpiirteet ja temperamentit ovat erilaisia, jolloin aktiivinen osallistuja voi vaikuttaa osaavalta ja puolestaan arka pohtija passiiviselta. Perinteisen käsityksen mukaan oppilaan persoonallisuus ei saisi vaikuttaa osaamisen arviointiin. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 204–207.) Kuitenkin on havaittu, että oppilaan persoonallisuus vaikuttaa opettajan antamiin arvosanoihin ja arvioihin oppilaan älykkyydestä. Niin sanotun positiivisen temperamentin oppilas saa korkeampia arvosanoja hänen todelliseen osaamiseensa verrattuna. Samoin opettajan arvio tällaisen oppilaan tuntiaktiivisuudesta on todellisuutta korkeampi. Korkea tehtäväorientaatio, joustavuus ja positiivinen mieliala ovat tunnusomaisia piirteitä positiiviselle temperamenttiprofiilille. (Keltikangas–Järvinen, 2006, s. 144–145.) Oppilaan käyttäytymisen vaikutus arvosanoihin pitäisi minimoida. Varsinkin kun heikommat arvosanat vaikuttavat Zimmermannin ja kollegoiden (2013) mukaan edelleen pahentavan haastavaa käyttäytymistä. Arvosanojen tulisi edistää motivaatiota ja oppimista. Kuitenkin oppilaan suoritukseen liittyvän käyttäytymisen (mm. osallistuminen, yrittäminen) erottaminen muusta käyttäytymisestä (mm. muiden häiritseminen) voi olla haasteellista opettajalle (Zimmerman ym., 2013).

Myös oppimaan oppimista voidaan arvioida tarkastelemalla tehtävään sitoutumista ja uskomuksia, jotka edistävät tai haittaavat oppimista. Tehtävän suorituksessa vaikuttavat aina kognitiiviset ja affektiiviset tekijät yhdessä. Tehtävässä oleva tuttuus merkitsee, että oppilaalla on tarvittava osaaminen sen suorittamiseksi, mutta tehtävässä on hyvä olla myös jotain uutta, mikä herättää oppilaan ajattelun ja tunteet. Uusi asia vaatii taitoa ja tahtoa soveltaa osaamistaan erilaisessa tilanteessa. Tämä edellyttää myös epäonnistumisen uhan hallintaa. Uuden tehtävän edessä oppilas arvioi, millaisia tietoja ja taitoja sen ratkaiseminen vaatii ja millaiset ovat omat kyvyt suhteessa siihen. Helsingin yliopiston arviointikeskus on kehittänyt testisarjan eri luokkatasoille, joilla voidaan arvioida oppilaiden oppimaan oppimisen taitoja. Arviointikohteena on yleistynyt osaaminen ja ajattelutaito sekä halu soveltaa osaamistaan tehtävään. Testissä oppilaat tekevät luokassaan osaamistehtäviä sekä vastaavat asennetta koskeviin väittämiin oppimisesta ja koulusta. (Helsingin yliopisto.)

4.5 Vahvistavan ja korjaavan palautteen antaminen

Hyvät vuorovaikutustaidot ovat tarpeen myönteisen ja erityisesti korjaavan palautteen antamisessa. Niin työelämän esimiehen kuin myös koulun opettajan täytyy vaihtaa toimintatapaa tilanteen mukaan, milloin kannustamiseen, valmentamiseen, kysyvään ja tutkivaan otteeseen tai selkeään ohjaamiseen. Toimintakulttuuri missä annetaan kannustusta ja myönteistä palautetta, parantaa työskentelyn ilmapiiriä. Palautteenantajan tulee kiinnittää huomiota siihen mitä sanoo ja miten. Palaute on vuorovaikutusta, oppimista ja kehittämistä, minkä kohteena on työn suorittaminen, mutta myös koko yhteisön, työn ja tekijän kehittäminen. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 14–16.) Palautteen antaminen on voimakas menetelmä, koska se voi vaikuttaa oppilaan itsensä arvioimiseen, minäkäsitykseen, itsetuntoon ja pystyvyyden tunteeseen (Aro ym., 2014, s. 15; Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 53.)

Palaute on tietoa toiminnassa menestymisestä, kehua tai kritiikkiä. Se voi myös kertoa, miten henkilön tekeminen vaikuttaa muihin ja koko yhteisöön. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 21.) Oppilaan yrittämisen halua ja sitkeyden kehittymistä tukee myös hyvästä ponnistelusta annettu palaute (Aro ym., 2014, s. 17). Palautteessa esille tuleva asenne virheiden merkityksestä kehitymisessä välittää oppilaalle ajattelutavan, että osaamista voi kasvattaa (Haimovitz & Dweck, 2016; Moore & Smith, 2018). Oppilaalle annettavan palautteen tulee olla rehellistä ja liittyä aitoon tekemiseen (Aro ym., 2014, s. 15, s. 18; Curry & Johnson, 1990, s. 92.) Oppilaan on hyvä saada tarkkaa tietoa onnistumisestaan. Liiallinen yleinen kehuminen voi opettaa oppilaan luottamaan vain ulkoiseen hyväksyntään sen sijaan, että oppisi luottamaan omaan kokemukseen ja arviointiin (Curry & Johnson, 1990, s. 92). Se voi myös aiheuttaa lapselle virheellisen minäkuvan (Lawrence, 2006, s. 21).

Palautteessa voidaan tuoda esille henkilön vahvuuksia ja hyvin sujuvia asioita, jolloin tunne osaamisesta vahvistaa hyvinvointia. Opettajan myönteinen palaute, kannustus ja rohkaisu ylläpitää ja kasvattaa oppimisen iloa ja motivaatiota (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 116). Palaute vaatii aina rinnalleen myös tavoitteen eli minkä suhteen palautetta annetaan. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 21.) Oppilaalle voi esimerkiksi kerrata, mikä on työskentelyn tavoite ja miten siihen päästään (Aro ym., 2014, s. 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 52) mukaan palautteessa tulee korostaa oppilaan vahvuuksia ja kannustaa luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa, jolloin oppilaan itsetunto ja oppimismotivaatio kasvavat (Opetushallitus, 2014).

Ilman palautetta työn tekemisen merkitys ja motivaatio katoavat. Samalla myös sanattoman ja epäsuoran palautteen virheellisten tulkintojen vaara kasvaa. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tulkitsemme toisten käyttäytymistä ja päätelemme ”rivien välistä”, mitä mieltä toinen on, mikä ei välttämättä osu oikeaan. Suorassa palautteessa voi perustella omaa palautettaan ja keskustella mahdollisista tulkintaeroista. Myönteinen palautekulttuuri on yhteydessä ihmisten parempaan itsetuntemukseen, ilmapiiriin, suoritukseen, oppimiseen ja oikeanlaiseen tekemiseen. Lisäksi se voi vaikuttaa turvallisuudentunteeseen, tyytyväisyyteen ja hyväksytyksi kokemisen tunteeseen. Myönteinen ajattelu itsestä ja muista auttaa vahvistamaan myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja itsetuntoa. Työskentely kiinnostaa entistä enemmän, vastuuntunto kasvaa ja motivaatio lisääntyy. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 16–18.)

Vertaispalautteen avulla voidaan laajentaa omaa ja toisten näkemyksiä sekä kehittää osaamista. Itsereflektio tai itsearviointi on palautetta itselle omasta toiminnasta, vaikuttamista ja arvoista. Taitava palautteenantaja käynnistää tai vahvistaa yksilön sisäistä palautetta eli miten henkilö itse pohtii omaa toimintaansa. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 18–19.) Palautteenannossa kannattaisi ensin selvittää oppilaan itsearvio tai oma käsitys asiasta ja vasta sen jälkeen aikuinen voi kertoa oman mielipiteensä. Yhdellä kertaa palautetta kannattaa antaa korkeintaan neljästä viidestä asiasta. (Aho, 1996, s. 52.) Usein opettajat tuovat vain yhden asian kerrallaan oppilaan huomion kohteeksi ja esimerkiksi korjaavat ainoastaan siihen liittyvät virheet ainekirjoituksessa (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 117). Yksittäiseen oppilaaseen kohdistuva palaute pyritään myös antamaan kahden kesken. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 117.)

Vahvistava ja kannustava palaute tai korjaava palaute voi tilanteesta riippuen tuntua vastaanottajasta positiiviselta, negatiiviselta tai neutraalilta. Palaute joka tukee omaa positiivista käsitystä, on helppo vastaanottaa, mutta palaute joka on ristiriidassa oman käsityksen kanssa, aiheuttaa ikäviä tunteita tai se torjutaan kokonaan. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 23–24.) Oppilaan suhde palautteen antajaan pitäisi olla luottamuksellinen. Tällöin minän kanssa ristiriitaiseltakin tuntuva palaute voi mennä paremmin perille. (Aho, 1996, s. 53.) Jos lapsella on korkea itsetunto, hän ei koe negatiivista kritiikkiä niin uhkaavana tai niin voimakkaasti kuin jos itsetunto olisi matalampi. Korkean itsetunnon lapsi todennäköisesti hyväksyy kritiikin objektiivisesti ja kehittää asenteen, että yrittää parantaa seuraavalla kerralla. (Lawrence, 2006, s. 45.) Itsetunnotaan matalalle oppilaalle kirjallinen palaute on todettu usein tehokkaammaksi kuin suullinen palaute, kuin myös yksityisesti annettu suullinen palaute on parempi kuin muiden läsnä ollessa annettu suullinen palaute. (Aho, 1996, s. 53.)

Palaute voi olla kontrolloivaa, neuvovaa, oivalluttavaa tai dialogista. Näkökulmasta riippuen palaute voi toimia kontrolloinnin tai kehittämisen välineenä. Toimintatapa voi vaihdella tilanteesta riippuen, mutta se voi myös kummuta henkilön johtamis- ja ihmiskäsityksestä. Pitääkö ihmisille kertoa, kuinka asiat tehdään ja kontrolloida asioiden sujumista vai ovatko ihmiset motivoituneita ja heihin voi luottaa? Kontrolloiva palaute keskittyy tarkastelemaan tavoitteiden saavuttamista. Neuvovassa palautteessa tavoitellaan kehittymistä ja kerrotaan, kuinka asia tehdään. Oivalluttavan palautteen tarkoituksena on ymmärtää, miksi tulee toimia tietyllä tavalla. Dialogisessa palautteessa innostetaan tutkimaan omaa työskentelyään ja innovoimaan toimintaa yhdessä. (Kupias, Peltola ja Saloraita, 2011, s. 27–29.) Aidossa vuorovaikutteisessa ja dialogisessa palautteessa osapuolet rakentavat yhteistä näkemystä asioista (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 36). Oppilaan itsetunto kasvaa hänen rehellisessä kuulemisessa, ajatusten tärkeänä pitämisessä ja hänen välittämisestä (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 90).

Kupiaksen, Peltolan ja Saloraitan (2011, s. 29) mukaan työntekijöiden mielestä hyvä palaute on rehellistä, arvostavaa ja yksilöityä, jolloin se on perusteltua ja konkreettista. Palaute kohdistuu toimintaan, ei persoonaan, mutta huomioi vastaanottajan persoonan tyyliin, miten palaute annetaan. Viesti sovitetaan kuulijan mukaan. Palautteensaajan näkemys asiasta myös kuunnellaan. Palautteessa tuodaan esille hyvin sujuvat asiat ja ei-toivotut asiat käydään läpi rakentavassa ja kehittävässä hengessä. Palautteenantaja tarjoaa korjausehdotuksia ja vaihtoehtoisia tapoja toimia. Palaute johtaa mielellään konkreettisiin toimenpiteisiin. Parhaimmillaan palautteensaajalle jää tunne: ”Minulla on paljon voimavaroja ja osaamista, joista voin olla tyytyväinen. Sen lisäksi sain vielä hyviä ideoita ja konkreettista apua jatkokehittymiselleni.” Nämä samat ohjeet ja käsitykset pätevät myös oppilaalle annettavaan palautteeseen. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 29.)

Palautteen hampurilaismallin ideana on kertoa vastaanottajalle ensin jotain positiivista hänen toiminnastaan, minkä jälkeen kerrotaan korjattava asia eli itse pihvi ja lopuksi tehdään yhteenveto tai kannustus positiivisessa hengessä (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 34; Aho, 1996, s. 52). Korjaava palaute on helpommin hyväksyttävissä, kun se annetaan vahvistavan palautteen yhteydessä. Kuitenkin vahvistavaa palautetta pitäisi antaa jopa viisi kertaa enemmän kuin korjaavaa palautetta. Jos malliin tottuu ja se tulee vastaanottajalle tutuksi, voi positiivisen palautteen aikana jo alkaa odottamaan varsinaista pihviä. Alun vahvista palaute voi tällöin tuntua vain mekaaniselta suoritukselta, mistä aitous on kaukana ja minkä vastaanottaja kokee kielteisessä valossa. (Kupias, Peltola & Saloraita, 2011, s. 34–36.)

Palautteen ydinaluetta ovat tulokset sekä osaaminen ja työskentelytaidot. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 217) mukaan joskus on kuitenkin kehuttava lasta itseään ilman mitään erityistä syytä, että hän on mukava ja hänen kanssaan on kiva olla. Kupias, Peltola ja Saloraita (2011, 163–164) toteavat, että henkilökohtaisia alueita ovat ihmisen asenne, motivaatio sekä uskomukset työtä ja yhteisöä kohtaan. Varsinkin korjaavassa palautteessa erityisen herkkä alue on, millainen ihminen on eli ihmisen minäkäsitys. Jos palautteessa otetaan ydinminä puheeksi, on toiminnan oltava erittäin hienotunteista, arvostavaa ja kuuntelevaa. Palautteenantajan tulee huomioida, että temperamentti ja perinnölliset taipumukset ovat luontaisia kullekin yksilölle, eikä niitä voi muuttaa, mutta itseään voi oppia ymmärtämään paremmin ja toimimaan tarkoituksenmukaisesti. (Kupias, Peltola ja Saloraita, 2011, 163–164.) Temperamentti on synnynnäinen taipumus yksilölliseen reagointi- ja käyttäytymistyyliin. Yksilölliset erot aivoissa vaikuttavat siihen, millainen temperamentti ihmiselle muodostuu. Ihmisen lopullinen persoonallisuus ja käytös riippuvat kuitenkin useammasta tekijästä, jotka rakentuvat kasvatuksen ja elämäkokemusten myötä. (Keltikangas–Järvinen, 2006, s. 35; Kupias, Peltola ja Saloraita, 2011, s. 165.)

Ihmisten toimintaa ohjaavat erilainen osaaminen, asenne, itsetunto ja temperamentti. Tämä yksilökohtainen cocktail vaikuttaa siihen, millaisia suorituksia yksilö voi saada aikaan. Se vaikuttaa myös ihmisen tapaan suhtautua palautteeseen, ja siihen millainen palautteen antotapa olisi sopivin juuri kyseiselle henkilölle. (Kupias, Peltola ja Saloraita, 2011, s.163.)

5 Haasteista selviytymisen mekanismit

5.1 Selviytymiskeinot

Ihminen kohtaa elämässään pieniä ja suuria koettelemuksia, joita hän käsittelee psykologisten selviytymiskeinojen (*coping*) avulla. Ihminen kokee ahdistusta ja minänsä uhatuksi, kun hänen minäkäsityksensä (*todellinen minäkäsitys*) ja ympäristön (*normatiivinen minäkäsitys*) välillä on ristiriita. Selviytymiskeinojen tavoitteena on palauttaa mielen tasapaino ja lievittää ahdistusta. (Aho, 1996, s. 16; 2005, s. 28.) Lazaruksen kognitiivinen teoria stressin hallinnassa vuodelta 1966 painottaa ihmisen omaa aktiivisuutta stressin käsittelijänä. Ihminen pyrkii käsittelemään ulkoisia tai sisäisiä vaatimuksiaan vähentämällä, hallitsemalla tai sietämällä niitä. Selviytymiskeinot voivat muuttua ja kehittyä elämän aikana ja niitä voi myös oppia. Stressitekijöiden käsittely auttaa vähentämään stressin haitallisia hyvinvointi- ja terveysvaikutuksia. Tunteiden ja niiden säätely liittyy selviytymiskeinoihin kuin myös persoonallisuuden piirteet. Stressaavassa tapahtumassa ihminen joutuu arvioimaan tilannetta kognitiivisesti, mihin vaikuttavat ihmisen piirteet, uskomukset ja tavoitteet sekä sillä hetkellä käytettävissä olevat voimavarat ja stressitekijän luonne. (Feldt & Mäkikangas, 2015, s. 76–81.) Primaarissa arvioinnissa ihminen toteaa stressitekijän itselleen joko haitalliseksi, uhkaavaksi tai mahdollisuudeksi (Lazarus, 1990, s. 4.) Arviointi on riippuvainen yksilön minäkäsityksestä ja omista arvostuksista (Aho, 2005, s. 28). Sekundaarissa arvioinnissa ihminen pohtii mahdollisia selviytymiskeinojaan (Feldt & Mäkikangas, 2015, s. 76).

Lazarus & Lazarus (1994, s. 153) jakavat selviytymiskeinot *ongelmasuuntautuneisiin* ja *tunnesuuntautuneisiin* menetelmiin. Ongelmasuuntautuneissa keinoissa ihminen ajattelee, että hän voi tehdä jotain tilanteen ratkaisemiseksi, ja toimii aktiivisesti sen mukaisesti. Tunnesuuntautuneissa keinoissa ihminen pyrkii lievittämään tilanteen aiheuttamia epämiellyttäviä tunteita. Nämä keinot näyttäytyvät esimerkiksi tunteiden purkamisena kiukutteluna, vihana tai itkemisenä, tuen etsimisenä muilta ihmisiltä, tilanteen välttelynä tai etäännyttämisenä sekä itseen kohdistuvina syytöksinä. Tunnesuuntautuneet keinot vähenevät ja ongelmasuuntautuneet keinot lisääntyvät lapsen kasvaessa kohti aikuisuutta. (Feldt & Mäkikangas, 2015, s. 77.) Lazarus (1996, s. 294) kuitenkin huomauttaa, että ihminen käyttää yleensä monia strategioita, sekä ongelmasuuntautuneita että tunnesuuntautuneita keinoja, selviytyäkseen stressaavasta tilanteesta. Sen vuoksi käytännön tasolla näitä ei tulisi erottaa toisistaan.

5.2 Puolustusmekanismit

Puolustusmekanismit (*defenssit*) ovat ihmisen usein tiedostamattomia selviytymiskeinoja suojata minäänsä ahdistukselta. Jos muut ihmiset vaativat yksilöltä muuta kuin mitä hän omasta mielestään on tai mihin hän kykenee, yksilön sisäinen tasapaino järkkyy ja hän ahdistuu, minä seurauksena hän joutuu turvautumaan erilaisiin puolustusmekanismeihin (Aho, 1996, s. 16). Puolustusmekanismi on kuin laastari, joka suojaa vähän aikaa käytettynä, mutta jos sitä pitää liian kauan tulehdusvaara kasvaa (Matikka, 23.11.2012.). Itsetunnoltaan matalalle yksilölle puolustusmekanismeista voi tulla yleistynyt tapa selviytyä hankalista tilanteista. Ne eivät kuitenkaan tarjoa varsinaista ratkaisua ongelmaan. (Aho, 2005, s. 29.)

Torjunnassa mielestä työnnetään pois ahdistavat asiat joko aktiivisesti tai tiedostamattomasti unohtaen. Asian arvo voidaan myös kieltään. (Aho, 2005, s. 29.) Matalan itsetunnon lapsi voi vältellä tehtävää, koska kokee riittämättömyyttä sen tekemiseen (Lawrence, 2006, s. 135). Esimerkiksi huonojen uutisten tosiasiat aluksi kielletään itseltä. Vasta kun mieli on valmis kohtaamaan kivun, otetaan todellisuus vastaan siedettävän pieninä annoksina. (Matikka, 23.11.2012.) Yksinäinen lapsi voi myös todeta, että ei hän oikeastaan välitäkään kaverien seurasta. *Projektiossa* yksilö heijastaa omat itseltä hyväksymättömät ominaisuutensa muihin. Esimerkiksi kiusaaja saattaa huomata muiden kiusaamisen ja syyttää heitä siitä. Itseä ahdistava tilanne muuttuu ulkopuoliseksi. (Aho, 2005, s. 29–31.) Matala itsetunto voi aiheuttaa toisten syyttelynä, kun tuntee itsensä riittämättömäksi (Lawrence, 2006, s. 132). *Regressiossa* taanutaan aikaisemmille kehitystasoille, usein pikkulapsen tasolle ja haetaan turvaa muista ihmisistä. Esimerkiksi tavoitellaan huomiota, heittäytytään avuttomaksi tai käyttäydytään aggressiivisesti. *Rationalisoinnissa* turvaudutaan jälkiselittelyyn ja muiden syyttämiseen. Esimerkiksi kiusaaja selittää lyöneensä toista, koska tämä ärsytti. *Fiksoitumisessa* takerrutaan siihen, mikä on tuttua ja turvallista, koska uudet tilanteet aiheuttavat ahdistusta. *Reaktimuodostuksessa* korostetaan vastakkaisia ajattelu- ja toimintamalleja kuin mitä ovat yksilön todelliset ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen. Esimerkiksi epävarma ja arka lapsi alkaa kerskailla muille. (Aho, 2005, s. 29–31.) Lapsi voi myös valehdella ja keksiä uskomattomia tarinoita (Lawrence, 2006, s. 133). *Kompensaatiossa* korvataan jonkin toisen alueen puutteet panostamalla johonkin toiseen alueeseen. Esimerkiksi suosiota haetaan kiusaamalla, jos hyväksymistä ei saada toivotuilla käyttäytymistavoilla, tai sosiaalinen arkuus ajaa paneutumaan johonkin yksilöharrastukseen. *Eristäytymisessä* paetaan sosiaalista vuorovaikutusta fyysisesti syrjään, fantasiamaailmaan tai päihteiden käyttöön. *Sublimaatiossa eli siirtämisessä* ahdistavat asiat muovataan sosiaalisesti hyväksyttävämpään muotoon. Esimerkiksi aggressiivinen lapsi pur-

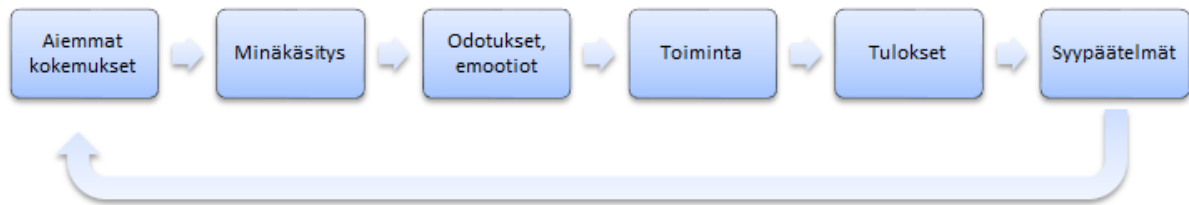
kaa tunteitaan kilpailemalla kaikesta muiden kanssa. *Aggressiossa* voidaan verbaalisesti moitita, pilkata, panetella, vähätellä tai nolata toisia. Nonverbaalisesti voidaan potkia, tönä, pakottaa, ottaa tavaroita, suhtautua alentuvasti sekä osoittaa eleillä ja ilmeillä negatiivisia tunteita. (Aho, 2005, s. 29–31.) Matala itsetunto, heikko osaaminen ja arvostuksen puute toisilta voi ilmetä aggressiivisena käyttäytymisenä (Lawrence, 2006, s. 137).

Rationalisointia ja reaktionmuodostusta ei ole ihan pienillä lapsilla, sillä ne vaativat kognitiivisesti korkeampaa kehitystä. Selviytymiskeinojen valikoima laajenee lapsen kasvaessa. Jos lapsi turvautuu usein puolustusmekanismeihin, lapsen ahdistuksen syitä pitää selvittää ja pyrkiä vähentämään ahdistusta. Opettamalla tapahtumien ennakointia ja uhkaavien tilanteiden tulkittamista voidaan vähentää ahdistusta ja lisätä lapsen tietoisuutta. (Aho, 2005, s. 31–32.)

5.3 Toiminta- ja tulkintatavat

Haasteiden kohtaamista ja niiden ratkaisemista voidaan tarkastella myös toiminta- ja tulkintatapojen (*behavioral and cognitive strategies*) näkökulmasta, mitä on käytetty eniten kouluympäristössä. Toiminta- ja tulkintatapojen on havaittu ennustavan muutoksia muun muassa oppimistuloksissa ja kaverisuhteissa. (Nurmi, 2015, s. 101.) Sen mukaan aikaisemmat kokemukset ja palautteet samantyyppisissä tilanteissa vaikuttavat ihmisen käsitykseen itsestään ja itsetuntoon, mikä puolestaan ohjaa ihmisen ajattelua ja toimintaan uudessa tilanteessa, ja tämä edelleen vaikuttaa toiminnan lopputulokseen. Odotukset ja emotiot määrittävät toimintatapaa sekä tulokset ja syypäätelmät tulkintatapaa. Yksilön minäkäsitys eli käsitys omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen, millaisia odotuksia ihmisessä syntyy uudessa haasteellisessa tilanteessa. (Määttä, 2018, s. 49; Nurmi, 2015, s. 93.)

Näkökulma pohjautuu kognitiiviseen oppimisteoriaan, syypäätelmiin, ihmisen omaan aktiivisuuteen toimijana ja ihmisen persoonallisuuteen. Lisäksi motivaatio vaikuttaa osaltaan siihen, millaisiin kohteisiin ihminen suuntaa toimintaansa. Temperamentti vaikuttaa myös siihen, millaiset aistimukset eri ihmiset kokevat motivoiviksi ja vetävät heitä puoleensa. Motivaation pohjalta syntyy tavoitteita, joita toimintatavat pyrkivät toteuttamaan. Tulkintatavat tuottavat tietoa eri tilanteissa vaikuttavista tärkeistä tekijöistä ja muokkaavat palautetta yleensä itselle myönteisemmäksi. (Nurmi, 2015, s. 93.)



Kuva 3. Toiminta- ja tulkintatavat prosessikuvauksena (Nurmi, 2015, s. 95).

Odotukset ja tunnetilat vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita ja suunnitelmia haasteen ratkaisemiseksi muodostetaan (Määttä, 2018, s. 49). Odotus tehtävässä onnistumisesta ilmenee usein innostuneisuutena ja keskittymisenä. Sen sijaan epäonnistumisen ennakointi saa aikaan tehtävän välttämistä. Lopputuloksen ennakointi vaikuttaa siten myös toimintaan ja lisää ennakoitun tuloksen todennäköisyyttä. Tehtävään keskittyminen kasvattaa onnistumisen mahdollisuuksia ja tehtävän välttäminen lisää todennäköisyyttä epäonnistua. Toiminnan tulos ja sen arviointi vaikuttaa ihmisen minäkäsitykseen syypäätelmien mukaan. Jos ihminen arvioi onnistumisen johtuneen hänen kyvyistään tai ponnisteluistaan, minäkäsityksen positiivisuus kasvaa. Sen sijaan jos ihminen kokee onnistumisen johtuneen tehtävän helppoudesta tai epäonnistumisen omien kykyjen heikkoudesta, minäkäsityksen negatiivisuus kasvaa. (Nurmi, 2015, s. 95; Määttä, 2018, s. 50).

Persoonallisuuspsykologian käsitteitä voidaan hahmottaa ajattelemalla ihmisen persoonallisuus talona, jonka alimmassa kerroksessa on temperamentti ja perimä sekä ylimmässä kerroksessa on ihmisen elämäntapa. Keskikerroksessa ovat motivaatio, tavoitteet ja strategiat. Toiminta- ja tulkintatavat kuuluvat keskikerroksen strategioihin. (Määttä, 2018, s. 50.)

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä oppilaan itsetunnosta ja siihen liittyvistä lähikäsitteistä sekä millaisin tavoin oppilaan itsetuntoa voidaan tukea koulussa ja millaisia haasteita siinä esiintyy. Tarkoituksena on myös verrata opettajien käsityksiä itsetunnon tukemisesta heidän omakohtaisiin kokemuksiin itsetuntoon vaikuttaneista asioista. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten oppilaan itsetuntoa voidaan havaita koulussa ja millaisia seurauksia itsetunnosta on oppilaan koulunkäyntiin. Tarkoituksena on myös selvittää tarkemmin, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on luokan ilmapiirin rakentamisesta ja palautteen antamisesta. Luokanopettajat kuvaavat vastauksissaan omia käsityksiään ja kokemuksiaan, jotka ovat muodostuneet elämäkokemuksista ja työskentelystä oppilaiden kanssa.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millainen käsitys luokanopettajilla on itsetunnosta ja sen lähikäsitteistä minäkäsityksestä ja minäpystyvyydestä?
2. Miten oppilaan itsetuntoa voidaan luokanopettajien mielestä havaita koulussa ja miten se vaikuttaa koulunkäyntiin?
3. Millaisia omakohtaisia kokemuksia luokanopettajilla on itsetuntoon vaikuttaneista asioista?
4. Miten luokanopettajien mielestä oppilaan itsetunnon kehittymistä voidaan tukea koulussa ja millaisia haasteita siinä on?
5. Miten luokanopettajat rakentavat luokan ilmapiiriä ja antavat palautetta?

7 Tutkimuksen toteutus

7.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on menetelmältään laadullinen, jossa pyrin selvittämään itsetunnon ilmiötä kokonaisvaltaisesti antaen tilaa tutkittavien käsityksille ja kokemuksille. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015, s. 160–163) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimyksenä on löytää tosiasioita keräämällä aineisto luonnollisissa tilanteissa. Tutkielmassani toteutuu myös muita laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä, joita ovat ihmisen käyttäminen tiedonkeruun välineenä, aineiston kerääminen metodilla, jossa tutkittavien ”ääni” pääsee esille, kohdejoukon valinta tarkoituksen mukaan sekä aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu induktiivisesti. Lisäksi aineistoni tapauksia käsitellään ja tulkitaan ainutlaatuisina sekä osittain tutkimukseni on tarkentunut joustavasti aineistoni mukaan (Hirsjärvi ym., 2015, s. 164).

Ihmisen eli tutkijan käyttäminen tiedonkeruun välineenä perustuu ajatukseen, että tutkija pysyy joustavasti sopeutumaan vaihteleviin tutkimustilanteisiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luottaa enemmän omien havaintojensa ja keskustelujensa avulla saatuun tietoon kuin mittausvälineillä tuotettuun tietoon. (Hirsjärvi ym., 2015, s. 164.) Tässä tutkielmassa hankin tietoa tutkittavasta ilmiöstä eli itsetunnosta keskustelemalla tutkittavien kanssa teemahaastattelun ohjaamana, mutta joustavasti reagoiden esiin nousseisiin keskustelunaiheisiin. Käyttämäni teemahaastattelu on yksi tällainen metodi, jossa tutkittavat voivat vastata omin sanoin ja heidän näkökulmansa pääsee esiin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 47). Tutkittavien luokanopettajien kohdejoukko valikoitui asettamieni muutamien kriteerien perusteella ja osittain kohdentuen tiettyihin kouluihin ja ryhmään. Kohdejoukon valinnassa toteutui siis osittain harkinnanvaraisuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 59), mutta myös satunnaisuutta siinä mielessä, että haastateltaviksi valikoituivat ne henkilöt, jotka ilmoittivat halunsa osallistua tutkimukseeni.

Laadullisen tutkimuksen havainnot punnitaan kriittisesti, niitä analysoidaan ja niiden pohjalta kehitetään päätelmiä ja synteesejä tutkimuksen pääasioista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 183). Tutkimuksessa aineistosta tehtävien päätelmien tavoitteena ei sinänsä ole niiden yleistettävyys. Kuitenkin tutkimuksen pohjalla on ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. Yksittäistä tapausta tarkasti tutkimalla voidaan saada esille tutkittavassa ilmiössä olevat mer-

kittävät seikat, mitkä toistuvat usein tarkasteltaessa ilmiötä myös yleisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 182.)

Kvalitatiivinen tutkimus perustuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen, 2008, s. 14), mikä pohjautuu ihmiskäsityksessä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteisiin sekä tiedonkäsityksessä ymmärtämiseen ja tulkintaan. Hermeneuttinen tutkimus suuntautuu ihmisten väliseen kommunikaatioon, missä tulkitaan ihmisten ilmaisuja. Ilmaisut kantavat merkityksiä, joita lähestytään ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine, 2010, s. 28–31.)

7.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Tässä tutkielmassa käytän fenomenografista tutkimuksellista lähestymistapaa ja analyysiprosessia (Niikko, 2003, s. 7, 30), koska sen tarkastelun kohteena ovat erityisesti ihmisten arkitodellisuudessa muodostuneet käsitykset asioista (Metsämuuronen, 2008, s. 34; Niikko, 2003, s. 29). Tutkimukseni kohteena ovat luokanopettajien käsitykset, jotka ovat muodostuneet heidän kokemustensa, ajatustensa ja ymmärryksensä tuloksena oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta koulussa (ilmiö). Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan jotakin ilmiötä, miten se ilmenee tutkittavien tietoisuudessa ja millaisia käsityksiä tutkittavilla on siitä. Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat vaihdella ja lisäksi käsitykset saattavat myös muuttua. (Metsämuuronen, 2011, s. 240.) Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan ymmärtämistä tai näkemystä jostakin asiasta sekä myös kokemusta asiasta. Kokemusten kautta muodostetaan käsityksiä ja niiden tarkennuksia. Ihmisen käsityksissä heijastuu kokemus ympäröivästä maailmasta ja merkitysten antaminen. (Niikko, 2003, s. 25.) Käsitys on siis kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä. Taustalla on ontologinen ajatus, että objektiivisen todellisuuden merkitys ilmenee ihmisten tietoisuuden ja erilaisten käsitysten kautta (Metsämuuronen, 2008, s. 10. 34; Valkonen, 2006, s. 23). Vastavuoroisesti ihmisen ajatukset ja käsitykset asioista ja ilmiöiden välisistä suhteista vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen. Kuitenkaan toiminnan ja käsitysten välillä ei ole suoraa yhteyttä eli käsityksistä ei voi suoraan päätellä, miten yksilöt toimivat todellisuudessa. (Niikko, 2003, s. 28.) Luokanopettajien käsityksistä oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta ei voida siis varmuudella päätellä, miten luokanopettajat toimivat todellisuuden vaihtelevissa tilanteissa.

Fenomenografiassa painotetaan toisen asteen näkökulmaa eli tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten tavoista kokea ja käsittää jotakin ympäröivässä maailmassa. Päätelmissä

keskitytään muiden ihmisten ajatuksiin ja pyritään tutkijan omien käsitysten vaikutusten eristämiseen ja minimointiin. Tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Päämääränä on paljastaa käsitysten variaatio ja tuoda esille mahdollisimman paljon erilaisia ajattelutapoja tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko, 2003, s. 24–29.) Kokemuksien lisäksi ihmisten käsityksiin voivat vaikuttaa muun muassa ikä, sukupuoli ja koulutustausta (Metsämuuronen, 2008, s. 34). Kiinnostuksen kohteena on ajattelun sisältö, eikä niinkään ajattelun prosessi tai siihen liittyvät havainnot tai miksi ihmisellä on tietynlaisia käsityksiä. (Niikko, 2003, s. 24–29.) Koska todellisuus saa merkityksen ihmisen oman tulkinnan kautta, saadaan yhden ihminen käsitysten kautta selville vain osan ilmiöstä (Valkonen, 2006, s. 23). Harvoin myöskään yksi ihminen antaa yhdellä kerralla täydellistä kuvausta käsityksestään (Niikko, 2003, s. 27). Kuvaamalla eri ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä useampien näkökulmien kautta voidaan paremmin tavoittaa ilmiön kokonaiskuva (Valkonen, 2006, s. 23). Tutkielmani kohteena ovat siis luokanopettajien käsitykset, niiden sisältö sekä sisällön vaihtelu ja kirjo.

Tyypillisin tiedonhankintatapa on yksilöllinen haastattelu, jossa suhteellisen avoimilla ja väljillä kysymyksillä rohkaistaan haastateltavaa reflektoimaan tutkittavan ilmiön eri puolia (Niikko, 2003, s. 23). Aineistolähtöisessä kuin myös teoriasidonnaisessa analyysissä pyritään induktiiviseen päättelyyn, missä yksittäisistä merkityksistä pyritään kohti yleistä teoreettista kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 95–98). Tässä tutkielmassa aineistolähtöisenä lähtökohtana ovat empiirisen haastatteluaineiston tarjoamat luokanopettajien käsitykset. Merkityksiä etsitään aineistosta ja sitä kautta pyritään luomaan kokonaisuutta itsetunnon tukemisen ilmiöstä.

Analyysivaiheessa pyritään sulkemaan tutkijan aikaisempi tieto ja ennakkokäsitykset analyysin ulkopuolelle, mikä nähdään kuitenkin haastavana toteuttaa. Tutkijan on hyvä tiedostaa ennakkokäsityksensä ja tuoda ne esille tutkimuksessaan (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 96–98; Niikko, 2003, s. 35) Kandidaatin tutkielmassani perehdyin kirjallisuuskatsauksen avulla itsetuntoon, sen kehittymiseen lapsuudessa ja siihen vaikuttaviin tekijöihin sekä miten itsetuntoa voidaan tukea koulussa. Ennakkokäsitykseni siis kuului teoreettinen tieto itsetunnosta ja yleinen käsitys itsetunnon tukemiseen liittyvistä toimintatavoista. Lähtökohtaani kuului myös kiinnostus itsetunnon ilmiötä kohtaan ja sen pitämistä tärkeänä ja huomioon otettavana asiana koulutyössä. Odotuksenani myös oli, että opettajilla on jonkinlainen yleinen käsitys itsetunnosta. Kuitenkaan itselläni ei ollut ennakkokäsityksiä sen suhteen, kuinka hyvin luokanopettajat ovat perillä itsetunnon tukemiseen liittyvistä mahdollisuuksista koulussa. Toisaalta Alasta-

lon ja Åkermanin (2010, s. 317) mukaan huolellinen perehtyminen tutkittavaan ilmiöön helpottaa haastatteluvaiheessa tarkentavien kysymysten esittämistä aiheesta, jolloin saadaan esille enemmän hedelmällisiä yksityiskohtia.

Analyysissä etsitään merkityksellisiä ilmauksia, joita luokitellaan vertailemalla niitä toisiinsa etsimällä samankaltaisuuksia, erilaisuuksia ja poikkeavuuksia. Ilmausten ajatukselliset kokonaisuudet säilytetään eli niiden asiayhteyksiä ei katkaista. Analyysin tuloksena saadaan erilaisia kategorioita (luokkia), jotka ilmaistaan ydinmerkitysten termin. Kategorioita voidaan vielä pyrkiä yhdistelemään ylemmätason kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat kategoriajoukon. (Niikko, 2003, s. 34–36.)

7.3 Tutkimusaineiston hankinta teemahaastattelulla

Koska tutkimukseni kohdistuu luokanopettajien käsityksiin, on luonnollista kysyä niitä suoraan heiltä itseltään. Ihmistieteellisen tutkimuksen perusaineistonkeruumenetelmä on jo pitkään ollut haastattelu, myös fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto kerätään yleensä haastattelujen avulla (Pietilä, 2010, s. 179; Niikko, 2003, s. 31). Käytin tutkielmassani teemahaastattelua eli niin sanottua puolistrukturoitua haastattelua, missä etukäteen valitut teemat perustuvat usein tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyihin asioihin. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88.) Kuitenkin kysymysten tarkka muoto ja järjestys voi vaihdella. Etuna onkin menetelmän joustavuus haastattelutilanteessa, missä voidaan säädellä aiheiden käsittelyn järjestystä myötäillen vastaajan esille tuomia asioita. Teemahaastattelussa on myös hyvä mahdollisuus selventää ja syventää vastaajan antamia tietoja, kuin myös tarvittaessa tavoittaa haastattavat myöhemmin täydentämään puutteellisia vastauksia. Vastaajat voivat myös suhteellisen vapaasti tuoda esille merkittäviksi kokemiaan asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 205 ja 208; Eskola & Vastamäki, 2007, s. 25–28) Etukäteen valmiiksi mietitty haastattelurunko (kts. Liite 1.) antaa myös mielestäni sopivasti tukea haastattelijalle viedä haastattelua eteenpäin unohtamatta olennaisia asioita. Erityisesti teemahaastattelu sopii käytettäväksi esimerkiksi tutkimuksissa, joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita (Metsämuuronen, 2008, s. 41). Yleensä itsetunnosta kaikilla on jonkinlainen yleinen ymmärrys, mutta ehkä sen ilmeneminen, vaikutukset ja tukemisen muodot voivat olla heikommin tiedostettuja.

Haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja mielellään myös kouluttautumista haastattelijan rooliin. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että vastaaja haluaa antaa

sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia ja esiintyä esimerkillisesti. Haastatteluaineisto on myös tilannesidonnaista eli vastaajat voivat tuoda toisessa tilanteessa esille erilaisia asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 206.)

Yksilöhaastatteluun päädyin jo senkin vuoksi, että sopivan haastatteluajan sopiminen on helpompaa kuin myös sen käytännöllisen seikan vuoksi, että äänitallenteessa useamman puhujan seuraaminen litteroinnissa voi olla haasteellisempaa. Lisäksi uskoin myös, että itsetunnon aiheesta on vapaampaa keskustella kahden kesken, koska varsinkin omien itsetuntoon vaikuttaneiden kokemusten kertominen voi tuntua henkilökohtaiselta. Pietilän (2010, s. 181) mukaan ryhmäkeskusteluissa aiheet käsittelevätkin yleensä yleisempiä teemoja. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2015, s. 206) toteavat, että haastattelun vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen. Tähän pro gradu tutkielmaan kuitenkin opettajia oli suhteellisen haastavaa saada lupautumaan haastatteluun, mihin osaltaan vaikutti tutkielmani aineistonkeruun nopea aikataulu.

7.4 Teemahaastattelujen kohdejoukko ja toteuttaminen

Haastateltaviksi rajasin alakoulun luokanopettajat, jotka ovat yhtäjaksoisesti opettaneet samaa luokkaa vähintään puoli vuotta eli lukuvuoden alusta lähtien Pohjois-Pohjanmaalla. Rajasin haastateltavien määrän neljään tutkimukseen käytettävän rajallisen ajan vuoksi ja myös siksi, että tavoitteenani oli perehtyä saamaani aineistoon huolellisesti ja syvällisesti.

Haastateltavia hain jo valmistuneiden opiskelukavereideni, ohjaajani yhteistyökoulujen ja itselleni entuudestaan tutun koulun luokanopettajista. Kaksi haastateltavaa sain valmistuneiden opiskelukavereideni whatsapp-ryhmästä. Lähestyin myös kahden koulun rehtoreita sähköpostilla helmikuun 2019 lopulla esittelemällä tutkimusaiheeni ja pyytämällä heitä välittämään tiedon koulunsa opettajille. Sen jälkeen lähestyin suoraan noin kuutta näiden koulujen opettajaa seminaarissa ja sähköpostilla sekä muistutustekstiviestillä heti talvilomaviikon jälkeen. Viimeisessä vaiheessa hain erityisesti miesopettajaa. Haastattelupyynnön saanneista koulujen 29 opettajasta kaksi vastasi myöntävästi. He, joilta sain kielteisen vastauksen, vetosivat kiireeseen johtuen erilaisista hankkeista tai koulutuksista sekä sairasloman aiheuttamasta työn kasaantumisesta.

Lopullinen neljä haastattelemaani luokanopettajaa koostuu kolmesta naisesta ja yhdestä miehestä, joista ennestään tunsin kaksi henkilöä ja kaksi oli ennestään tuntematonta. Iältään opet-

tajat ovat 33–38-vuotiaita. Luokanopettajina he ovat toimineet 1,5–10 vuotta. Kahdella on lisäksi aineenopettajan koulutus ja tästä työkokemusta 4–6 vuotta. Ottaen tämän huomioon työkokemus yleensä opettajan toimesta tasoittuu 7–10 vuoteen. Haastattelemistani opettajista kaksi toimii luokanopettajina eri kouluissa Oulussa ja kaksi muualla Pohjois-Pohjanmaalla niin ikään eri kouluissa. Haastattelujen ajankohtana kaksi luokanopettajaa toimi alkuluokkien opettajina ja kaksi muuta viidennen luokkien opettajina. Kauempana olevat luokanopettajat haastattelin maaliskuun alussa tallentavan Skype-puhelun avulla ja Oulussa sijaitsevat luokanopettajat kasvokkain heidän omissa kouluissaan maaliskuun loppupuolella käyttäen tietokoneen puheentallennus-ohjelmaa. Haastattelujen kesto vaihteli vajaasta tunnista puoleentoista tuntiin. Kaikki haastattelut toteutettiin opettajien pitämien opetustuntien jälkeen heidän itse valitsemassaan rauhallisessa tilassa, kolme koululla ja yksi kotona. Ennakkotietona he tiesivät tutkimukseni aiheen olevan oppilaan itsetunnon tukeminen.

Haastattelujen aluksi selvitin ensin opettajien perustiedot, kuten iän, koulutustaustan, opettajakokemuksen määrän sekä nykyisen luokan luokka-asteen, oppilasmäärän ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrän. Haastateltavien peruslähtökohtien ymmärtäminen taustoittaa, millaisessa kontekstissa opettajan käsitykset ovat muodostuneet ja millaiseen ympäristöön opettajien antamat esimerkit liittyvät. Haastattelut etenivät suunnittelemini teemojen mukaan, mutta keskustelun tyylistä syntyneiden välillä joihinkin teemoihin enemmän. Varsinkin haastattelujen alkuvaiheessa pyrin antamaan tutkittaville vapauden puhua ilman liian ohjailevia kysymyksiä. Tarkoitukseni oli saada selville puhtaasti opettajien omista käsityksistä nousevia itsetuntoon liittyviä ajatuksia. Vasta haastattelujen loppupuolella esitin tarkentavia kysymyksiä palautteen antamiseen, ilmapiiiriin luomiseen ja oppimisen ohjaamiseen.

7.5 Tutkimusaineiston käsittely ja sisällönanalyysi

Silloin kun tutkimus kohdistuu haastatteluissa esiin tuleviin asiasisältöihin, kuten tässä fenomenografisessa tutkimuksessa, ei Ruusuvuoren (2010a, s. 356) mukaan litteroinnissa tarvitse huomioda kovin tarkkaan, miten haastateltavat ilmaisevat asiansa. Haastattelijan puheenvuorot on myös hyvä litteroida, jotta tutkija voi päätellä, miten kysymysten muotoilu on voinut vaikuttaa saatuun vastaukseen (Ruusuvuori, 2010a, s. 356). Käytin litteroinnissa apuna ohjelmaa, minkä avulla puhetta voi muun muassa hidastaa. Tämän vuoksi jouduin aluksi muuntaamaan haastattelujen äänitiedostot mp3 muotoon. Litteroin aineiston huolellisesti ja sanatarkasti, mutta jätin kuitenkin merkitsemättä äännähdyksiä, toistoja, korjauksia ja taukoja. Kesken

puheessa olevat miettimisen tauot merkitsin pisteillä. Lisäksi jätin osittain kirjoittamatta usein puheessa toistuvan ”*niinku*” sanan. Tulosten analysoinnissa jätin lainauksista pois myös liian usein toistuvan ”*tavallaan*” sanan selkeyttämään ilmausten sisältöä. Litteroitua aineistoa tuli kaikkiaan yli 62 sivua vaihdellen 13 sivusta 17 sivuun per henkilö. Tutkittavien anonymiteetin suojaamiseksi muunsin heidän nimensä toisiksi, enkä myöskään mainitse heidän koulujensa nimiä.

Analyysitavaksi valitsin fenomenografisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jonka tavoitteena on luoda kuvauskategorioita tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen, 2008, s. 36). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122) mukaan sisällönanalyysissä pyritään kuvaamaan sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tutkittavasta ilmiöstä sanallinen ja selkeä kuvaus. Analysoinnin tuloksena sisällön informaatioarvo kasvaa, koska hajanaisesta aineistosta pyritään luomaan tiivistä ja järjestettyä informaatiota, jonka avulla tutkittavasta ilmiöstä voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Analyysissä aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 122.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luetaan ja perehdytään teksteihin sekä etsitään aineiston tekstin ilmauksista esiin tulevia merkityksiä, jotka liittyvät käsiteltäviin teemoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 111). Rajat tutkittavien henkilöiden välillä katoavat ja merkitysten löytämisessä ei ole olennaista se keneltä ne löytyvät (Niikko, 2003, s. 33). Valitsin aineistosta tekstikatkelmia, merkitsin ja koodasin niitä tulkintani ohjaamana, mikä aineistossa on olennaista ja mikä ei. Etsin teksteistä tutkimuskysymyksiini eli teemoihini liittyviä merkittäviä ilmauksia. Käsittelin tekstit Wordillä yliväiväen eri väreillä eri teemoihin liittyvät ilmaukset. Sen jälkeen keräsin yhteen teemaan liittyvät ilmaukset Excelin yhdelle sivulle ja merkitsin kunkin ilmauksen alkuperäisen löytöpaikan haastateltavan koodinimellä ja sivunumerolla, esimerkiksi Helena3. Tämän avulla pystyin myös myöhemmin tarvittaessa tarkistamaan ilmauksen alkuperäisen kontekstin. Excelin kullakin sivulla käsittelin yhteen teemaan liittyvät alkuperäiset ilmaukset Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–127) sisällönanalyysin ensimmäisen vaiheen mukaan pelkistetyiksi ilmauksiksi eli kirjoitin toiseen sarakkeeseen ilmauksen redusoidussa muodossa. Yhdessä alkuperäisessä ilmauksessa saattoi tulla esille useampia merkittäviä asioita, jotka merkitsin erillisinä pelkistettyinä ilmauksina seuraavan esimerkkinä olevan taulukon mukaan.

Taulukko 1. Esimerkki itsetunnon havaitsemiseen liittyvien alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetyt ilmaukset		
T4: se oppilas ehkä ei oo niin kauheen ulospäin suuntautunu, ehkä vetäytyy vähän omaan itseensä ja saattaa jättäytyä vähä muitten ulkopuolelleki	Ei ole kovin ulospäinsuuntautunut	Vetäytyy itseensä	Jättäytyy muiden ulkopuolelle
J7: se oli koko syksyn alkuun, että: "Emmä ossaa, emmä opi, tää on liian vaikiaa, emmä ossaa."	Sanoo, ettei osaa, ei opi tai on liian vaikeaa		
H3: lapsi pystyy realistisesti arvioimaan sitä itseensä, et näkkee siten ne myös, että hei tätä mä harjoitelen vielä ja tän mä jo osaan.	Osa arvioida realistisesti omaa osaamistaan		
K5: yritetään olla joku muu ku oikeasti ollaan. Se on semmosta... veetään semmosta showta. Usein se on sitte ehkä se, että ollaan pellejä. Halutaan vettää joka asia vähän överinä vitsiksi, häiriköidään tai jottain.	Roolin vetäminen, ei ole oma itsensä	Asiat vedetään vitsiksi ja pelleillään	Häiriköidään

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset omiin kategorioihinsa eli luokkiinsa siten, että samaa tarkoittavat ilmaukset ryhmittelin omiin kategorioihinsa, joille annoin sisältöä kuvaavat nimet (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 112–113). Analyysin kriittinen vaihe on kategorioiden muodostaminen, sillä silloin tutkija päättää oman tulkintansa perusteella, millaisiin kategorioihin eri ilmaisut kuuluvat (Tuomi & Sarajärvi, 2003, s. 103). Ilmauksia tulee verrata saman kategorian sisällä oleviin ilmauksiin sekä eri kategorioiden ilmauksiin (Niikko, 2003, s. 36). Excelissä kopioin pelkistetyt ilmaukset uuteen eri kategorioiden taulukkoon, missä pystyin helposti ryhmittelemään ja tarvittaessa siirtämään pelkistettyjä ilmauksia vertaillen niitä toisiinsa. Jos pelkistettyjä ilmauksia oli paljon, käytin myös värejä avuksi merkitsemällä samaan ryhmään kuuluvat ilmaukset samalla värillä. Kolmannessa vaiheessa jatketaan alakategorioiden yhdistämistä kuvaaviksi yläkategorioiksi eli luodaan teoreettiset käsitteet, mitä kutsutaan aineiston abstrahoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi, s 2018, s. 122–127.)

8 Tutkimustulokset

8.1 Itsetunto, minäkäsitys ja minäpystyvyys luokanopettajien määrittelemänä

Luokanopettajien käsitykset itsetunnosta, minäkäsityksestä ja itseluottamuksesta menivät osittain päällekkäin, kuten ne menevät monissa teorioissakin. Taulukossa 2 on esitetty opettajien maininnoista koostettujen alakategorioiden esiintyminen eri käsitysten määrittelyjen yhteydessä.

Taulukko 2. Opettajien käsityksien (itsetunnosta, minäkäsityksestä ja minäpystyvyydestä) jakaantuminen muodostuneisiin alakategorioihin.

ALAKATEGORIAT	ITSETUNTO	MINÄKÄSITYS	MINÄPYSTYVYYS
Käsitys itsestä	x	x	
Tietää omat taidot ja kyvyt	x	x	x
Arvostaa itseään	x	x	
Uskallus ja itseensä luottaminen	x		x
Muodostuu kokemuksista		x	
Varma/epävarma käyttäytyminen	x	x	x
Muiden tuki			x
Muiden mielipide ja palaute	x	x	

Luokanopettajat määrittelivät itsetuntoon kuuluvaksi muun muassa käsityksen itsestä, itsearvostuksen ja uskalluksen. Nämä tulivat esille esimerkiksi seuraavissa ilmauksissa.

Tiina: "...käsitys omasta itsestä ja miten ite arvostaa itseään, että millä tavalla, miten hyvässä arvossa tai huonossa arvossa itse pitää itseään"

Kimmo: "...ei välitä siitä, mitä muut odottaa sinun tekevän, vaan uskaltaa tehdä niinku ite haluaa. Ja luottaa itseensä."

Luokanopettajien käsityksissä tuli itsetunto esille myös omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisena. Jenni toi myös esille, että terveen itsetunnon omaava ihminen ei kuitenkaan kehu ja korosta itseään liikaa.

Helena: "...Miten tuntee itsensä ja pystyykö löytämään niitä omia vahvuuksia ja tietämään ne omat haasteet ja kehittymiskohteensa."

Jenni: "...Mutta tavallaan se [ihminen] ei oo kuitenkaan leuhka, eikä se kuvittele olevansa silti maailman paras jossaki. Että et tavallaan tietää omat vahvuutensa ja heikkoutensa."

Jenni valaisi asiaa vielä entisen opettajansa kertomalla vertauskuvalla. Hyvin korkea itsetunto on kuin ylitäyteen puhallettu ilmapallo. Jos sitä hieman tökkää neulalla, pokahtaa kupla heti rikki. Mutta jos ilmapallo on täytetty sopivasti, on sen pinta sen verran joustava, että se ei heti puhkea pienestä neulan pistosta. Ihminen, jolla on ylipullistunut itsetunto ja kuvittelee olevansa paras, ei pystykään ottamaan vastaan rakentavaa palautetta, eikä kehittymään.

Matala itsetunto nousi käsityksissä esille muun muassa käyttäytymisenä ja muiden mielipiteisiin suhtautumisena. Tällöin onnistumista saatetaan vältellä peläten sen aiheuttamaan arvostelua vertaisten taholta.

Kimmo: "...et onnistumista vähän vältellään senkin takia, että muut ei arvostelis. Niin jos on hyvä itsetunto, niin uskaltaa onnistua, pärjätä koulussa pelkäämättä sitä muitten asettamia paineita sille, että ois... Ne käyttää lapset ikävä kyllä sellasta sanaa hikari. Tai tuota on jopa suositeltavampaa epäonnistua ku onnistua..."

Minäkäsityksen yhteydessä tuotiin esille ihmisen käsitys omasta persoonastaan, taidoistaan ja kyvyistään sekä myös kokemusten ja muiden ihmisten vaikutus omaan käsitykseen itsestään.

Tiina: "...muodostuu sitten vähä omien kokemusten, mutta sitten myös tavallaan sen kautta, minkälaista palautetta saa sitten muilta ihmisiltä. ...että miten näkee itsensä sitten tavallaan muutenki persoonana"

Helena: "...millainen minä olen, minkälaiset ovat minun taitoni ja vähän sitte siinä peilaa toisaalta sitä suhdetta muihinkin ihmisiin siinä, että millälailla muut minut näkevät."

Käsitys itsestä ohjaa ihmisen toimintaa toteuttamaan omia tavoitteitaan, eikä muiden asettamia toiveita ja odotuksia.

Kimmo: "...teenkö asioita omasta puolestani vai muitten puolesta. Kenelle minä teen? Ehkä käytännössä tuota, että se tieto siitä kuka on, minkälainen ihminen on."

Keskusteluissa tuli ilmi myös minäkäsityksen muuttuva puoli ja erilaisten kokemusten vaikutus siihen.

Tiina: "Että sehä [kuka minä olen] on myös semmone asia, mikä koko ajan elää.. koko ajan tavallaan kaikki tilanteet, mitä tulee elämässä vastaan, niin vaikuttaa siihen."

Minäpystyvyydestä ja itseluottamuksesta kysyttäessä esiin nousi pystyvyyden tunne eri tilanteissa sekä erityisesti uskallus ja rohkeus toimia. Tukeminen nähtiin myös keinona kohtaa itseluottamusta.

Jenni: "...luottaa vaikka, että selviää tilanteesta ku tilanteesta. Ja että tavallaan se on ehkä semmosta hyvää itsetuntoa eri tilanteissa."

Helena: ”Miten luotan itseeni, omiin taitoihini, pystynkö, uskallanko, rohkasenko, olenko saanut semmoset eväät elämässä, että pystyn.”

Kimmo: ”...luottaako itseensä, omiin taitoihin, joutuuko varmistelemaan koko ajan vai uskaltaako tehdä koko ajan kyselemättä. ...jos itseluottamusta tuetaan, niin se varmasti helposti saahaan myös hyvälle tasolle.”

8.2 Oppilaan itsetunnon havaitseminen ja sen vaikutus koulunkäyntiin

8.2.1 Oppilaan itsetunnon havaitseminen

Kysyin opettajilta, miten yleensä voi havaita sen, onko jollakin oppilaalla itsetunnon puutetta tai miten oppilaan terve itsetunto näkyy opettajalle. Pelkistetyistä ilmauksista muodostuivat alla esitetyt alakategoriat. Sulkeissa on kuhunkin alakategoriaan kuuluvien pelkistettyjen ilmausten lukumäärä. Käyttäytymiseen liittyviä huomioita tuli eniten ja niistä muodostui oma selkeä yläkategoria. Käyttäytymisen alakategorioiksi tulivat varmuus, häirintä ja arkuus.

Taulukko 3. Oppilaan itsetunnon havaitsemiseen liittyvät alaluokat.

Käyttäytyminen (varmuus) (5)	Käyttäytyminen (häirintä) (4)	Käyttäytyminen (arkuus) (7)
Luottamus/epäluottamus oppimiseen (5)	Osaamisen tunnistaminen (5)	Epäonnistumiseen suhtautuminen (4)
Itsetuntemus ja itsensä hyväksyminen (5)	Muiden hyväksyminen ja arvostaminen (2)	Opettajan vuorovaikutus ja oppilaantuntemus (2)

Opettajat kertoivat, että itsetunto näkyy ulospäin yleensä jonkinlaisena käyttäytymisenä. Oppilaasta riippuen itsetunnon heikkous voi näyttäytyä arkuutena ja epävarmuutena tai toisaalta häiritsemisenä, esittämisenä ja pelleilynä.

Jenni: ”Sitten voi olla just tommosia epävarmoja, vaikka kavereitten kans tai semmosia jotka mennee vaan aina mukana... sosiaalisissa suhteissa sen saattaa nähdä kans, että ei uskalla oikeen tutustua.”

Tiina: ”Toki jollaki saattaa sitten näkyä se huono itsetunto myös täysin semmosena, että rupiaa rellestään ja riehuun ja tekemään kaikkia hölmöyksiä entisestään ja hakee jotenki vielä enemmän sitä huomiota.”

Luokanopettaja joutuu myös inklusion myötä kohtaamaan moninaisia haasteita. Esimerkiksi Jennin arvion mukaan arkuutta mutistisen oppilaan kohdalla ei kuitenkaan voida pitää osoituksena itsetunnon puutteesta. Hieman muista poikkeavana käyttäytymisen muotona Jenni toi

esille myös liiallisen itsensä kehumisen, minkä hän näki osoituksena itsetunnon puutteesta, varsinkin jos itsetunto horjuu helposti muiden kriittisistä kommenteista.

Jenni: "...se [oppilas] aina sanoo, et mä oon maailman paras piirtämään... Sit... joku sanoo tai sille tulee joku negatiivinen fiilis, niin se saattaa yhtäkkiä sitten vaan ihan maansa myynny olla, et se vähän romahtaa. Niin se on tavallaan mun mielestä edelleen huono itsetunto..."

Terve itsetunto puolestaan nähtiin rauhallisena ja varmana käyttäytymisenä, jolloin ei hermostuta esimerkiksi väärin vastaamisesta. Terve itsetunto yhdistettiin myös itsetuntemukseen, että tietää kuka on ja hyväksyy itsensä sellaisena kuin on, eikä yritä olla joku muu. Vastaavasti itsetunnon puute yhdistettiin heikkoon itsetuntemukseen, ettei oikein tiedä kuka on ja vetää jotain roolia.

Tiina: "...ne kuitenkin on sinut oman itsensä kanssa, eikä sitten välttämättä niin hermostu kaikesta, et jos vaikka jossaki tilanteessa vaikka vastaa väärin tai jotain, niin se ei tunnu olevan maailmanloppu."

Kimmo: "Hyvä itsetunto taas näkyy semmosena rauhallisuutena ja varmuutena, eikä tarvii yrittää olla joku muu, ku kuka on."

Opettajat toivat esille myös oppilaan luottamuksen oppimiseen tai luottamuksen puutteen omaan itseensä oppijana, esimerkiksi uuden tehtävän edessä tai vertaillen itseään toisiin oppilaisiin.

Helena: "Sitte niistä pienistä viesteistä, emmä osaa, emmä pysty, emmä rohkane, emmä kykene tähän", että se lapsi kyllä kertoo, ku se on tarpeeksi tuttu."

Helena: "No kyllä ne hirveesti vertailee sitten itseänsä valitettavasti. Ja kaveria arvioivat toinen toistaan sillä tavalla no, et toi aina osaa, sä aina osaat tän ja mä oon niin huono tässä ja mä en pysty tähän."

Tervettä itsetuntoa kuvailtiin myös oman osaamisen tunnistamisena sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien realistisena arvioimisena.

Helena: "No se lapsi pystyy realistisesti arvioimaan sitä itseensä, et näkkee sitten ne myös, että hei tätä mä harjottelen vielä ja tän mä jo osaan."

Tiinan mukaan oppilaan itsetunto voi myös näyttäytyä hänen suhtautumisessaan epäonnistumiseensa. Terveen itsetunnon omaava oppilas hyväksyy omat epäonnistumiset ja ajattelee parantavansa tulostaan seuraavassa kokeessa. Sen sijaan matalan itsetunnon omaava oppilas voi huonosti menneen kokeen seurauksena ajatella olevansa kokonaan huono.

Tiina: "...jos yks koe menee huonosti ja saa huonon numeron, niin se ei kuitenkaan oo maailmanloppu. Vaan sitä tavallaan näkee sen, että se on nyt vaan yks juttu, mikä nyt meni vähän huonosti ja pitää sitten kokeilla petrata paremmin. Mutta sitten taas on niitäki, jotka yksittäisiin epäonnistumisiin saattaa suhtautua sitte paljon vakavammin....että minä oon huono ja minä en ossaa yhtään."

Keskustellessani opettajien kanssa palautteesta (ks. palaute kappale) esille tuli myös oppilaiden suhtautuminen kehuihin. Matalan itsetunnon omaava oppilas ei osaa ottaa kehuja vastaan ja uskoo kehuista huolimatta, että ei ollut kuitenkaan kovin hyvä.

Tiina liitti terveeseen itsetuntoon kuuluviksi ominaisuuksiksi myös muiden hyväksymisen ja arvostamisen sellaisina kuin he ovat.

Tiina: ”...kun on hyväksynyt oman itensä semmosena ku on, niin sitte tavallaan osaa myös arvostaa muita, kohtelee muitakin ihmisiä sillä lailla ihan hyvin ja arvostaa muita. Että se näkyy myös sillä lailla, että kun hyväksyy itsensä, niin hyväksyy tavallaan myös kaikki muutkin”

Opettajan vuorovaikutussuhde oppilaisiin ja oppilaantuntemus tuli myös tässä yhteydessä esille, vaikka se ei varsinaisesti kuvaakaan oppilaan itsetunnon havaitsemista vaan enemmänkin opettajan edellytyksiä havaintojen tekemiseen. Luokanopettajat kuvaavat, että oppilaan itsetunnon tai mieltä painavat asiat opettaja kyllä havaitsee, kun tuntee oppilaansa.

Tiina: ”Kyllä sen oikeestaan huomaa ja varsinkin sitten, ku oppii tuntemaan sitä omaa luokkaa ja oppilaita paremmin... että jos jollaki oppilaalla vaikka joku asia painaa mieltä ja sitä harmittaa joku asia.”

Helena: ”...se vuorovaikutus sen lapsen kanssa, kun tulee niitä päivittäisiä kohtaamisia. Se on semmonen avoin luottamussuhde, niin kyllä se lapsi kertoo ja siitä näkee sen, että millä lailla hän itseään arvioi ja arvostaa ja arvostaako.”

8.2.2 Oppilaan itsetunnon vaikutus koulunkäyntiin

Kysyin opettajien käsityksiä ja mielipiteitä, millaisiin asioihin itsetunto vaikuttaa koulussa ja elämässä sekä voiko se vaikuttaa koulussa menestymiseen ja oppimiseen. Pelkistetyistä ilmauksista muodostuivat alla esitetyt alaluokat. Sulkeissa on kuhunkin alaluokkaan kuuluvien pelkistettyjen ilmausten lukumäärä.

Taulukko 4. Oppilaan itsetunnon vaikutus koulunkäyntiin ja elämään (alakategoriat).

Luottamus/ epäluottamus oppimiseen (6)	Käyttäytyminen (6)	Asenne oppimiseen (5)
Minä oppijana ja koulumenestys (5)	Terveys ja elämänlaatu (4)	Pärjääminen elämässä (3)

Oppilaan terveen tai matalan itsetunnon nähtiin vaikuttavan oppilaan luottamukseen tai epäluottamukseen omaa oppimistaan kohtaan. Opettajien käsitysten mukaan terveen itsetunnon omaavalla oppilaalla on usein luottavainen mieli ja uskoo, että voi vielä oppia uuden asian,

vaikka ei sitä vielä osaa. Oppilas pystyy luottamaan itseensä ja omiin päätöksiinsä sekä on sinut itsensä kanssa. Positiivinen ajattelu synnyttää osaltaan positiivista asennetta ja motivaatiota asian oppimiseen, mikä ilmenee käyttäytymisessä rauhallisuutena ja sinnikkäänä yrittämisenä. Positiivinen ajattelu edistää myös uuden tiedon vastaanottamista ja käsittelyä aivoissa, millä nähtiin olevan vaikutusta myös oppimistuloksiin.

Tiina: ”jos saa jollaki tavalla sen motivaation kaivettua esiin ja semmosen yrittämisen ja sellasen, että vaikka mä en nyt tällä hetkellä tätä asiaa en osaa, niin mä pystyn tätä asiaa oppimaan ja mä en oo huono ihmisenä, vaikka mä en nyt tätä asiaa tällä hetkellä vielä osaakaan.... se varmasti vaikuttaa myös niihin oppimistuloksiin ja että jaksaa sitten sen motivaation avulla opiskella paljon sinnikkäämmin.”

Jenni: ”jos on positiivinen ja aattelee, että kyllä, että ohan nuo muukki oppinu... se fiilis ja se, että jos aattelee, että kyllä mä opin. Ja sitte semmoseen mielentilaan tulee sitä uutta tietoa, niin ne [aivot] pystyy käsittelemään ja tallentamaan huomattavasti nopeammin, aivot jaksaa niitten kanssa työskennellä.”

Vastaavasti jos ajattelee itsestään kovin negatiivisesti, eikä luota omaan oppimiseen, nähtiin sen vaikuttavan myös heikentävästi yrittämisen haluun, aivojen työskentelyyn ja siten koulumenestykseen. Jos oppilas ei luota pärjäämiseensä, niin ajattelee, ettei viitsi edes yrittää, kun ei kuitenkaan opi eikä osaa, eli se näkyy myös käyttäytymisessä yrittämisen puutteena.

Tiina: ”se [asenne] vaikuttaa siihen koulumenestykseen myös sillä tavalla, jos sillä lailla suhtautuu, että mä oon aivan huono, niin se ehkä näkyy heikompana koulumenestyksenä.”

Helena: ”voi sitä toisaalta alisuoriutua jo siinä, ku aattelee, että emmä tätä kumminkaan osaa, niin emmä viitti ees yrittää.”

Jenni: ”jos ajattelee vaikka silleen, että: enhä mä ossaa mittään, enhän mä opi mitään, enhän mä, niin ei sitä sillon kyllä opikaan. Ei ne aivot ota vastaan uutta tietoa, eikä ne sitä käsittele.”

Tiina toi esille myös oppimisvaikeuksien aiheuttamat haasteet itsetunnolle ja ajatteluun itsestään. Jos itsetunto on jo valmiiksi matalalla, voivat haasteet oppimisessa edelleen heikentää itsetuntoa tai terve itsetunto voi saada kolauksen oppimisvaikeudesta. Vertailu toisiin voi edelleen vahvistaa omia huonouden kokemuksia.

Tiina: ”...oppilaita, joilla on matikka hankalaa, niin sitten ne saattaa ajatella, että mä oon ihan huono, ku mä en osaa tätä matikkaa ja ku kaikki muut osaa ja mä en. Niin sitten ne kokee itsensä jotenki huonoksi.”

Tiina: ”...jos he käy tämmösessä erityisopetuksessa, niin he saattaa kokea senki siten tavallaan myös niin, että mä oon niin huono, että mun pitää käydä sitten jossaki erityisopettajalla.”

Helena oli huolissaan matalan itsetunnon vaikutuksista terveyteen ja näki itsetunnon vaikuttavat lapsen minäkäsitykseen ja tulevaisuuteen. Kimmo puolestaan korosti terveen itsetunnon tuovan elämään helppoutta, antavan enemmän energiaa ja aikaa erilaisille asioille.

Helena: "...jotenki aattelee, että sillä huonolla itsetunnolla vois olla johonki masen-nukseenki viittauksia sitte. Että jos kauheen huonona itsensä kokee, niin sitähan kääntyy sisäänpäin ja masentuu ja ei uskallakaan sitte, jos ei oo luottoa siihen, että mä selviän ja mä pärjään ja nää eväät riittää."

Helena: "No on äärettömän tärkeä. Ja tuota se [itsetunto] kauhean paljon sitte vai-kuttaa sen lapsen minäkäsitykseen ja ylipäättään hänen tulevaisuutensa sitte.."

Kimmo: "pystyy luottamaan itteensä, siihen omiin päätöksiin ja on sinut ittänsä kanssa, niin ohan eläminen helpompaa, eikä tarvii yrittää kenellekään esittää mit-tään."

Kimmo: "...antaa aikaa sitte erilaisille asioille, et jos koko aika joutuu olemaan, painii sen asian kanssa, niin siinä sitä kuluttaa energiaa myös siihen aika paljon... huomaamatta."

Jenni kuvasi terveen itsetunnon merkitystä myös yleensä elämässä pärjäämisessä, sosiaalisissa suhteissa ja työelämässä.

Jenni: "vaikka ois taidoltansa heikko, mutta jos on itsetunto oikeesti kunnossa, niin kyllähän semmonen ihminen pärjää elämässä. Se löytää paikkansa. Se löytää mie-lekkään työn, kavereita, jonkun kolon tästä maailmasta ja varmasti itellensä leivän hankkii."

8.3 Luokanopettajien omakohtaisia kokemuksia itsetuntoon vaikuttaneista asioista

Pyysin opettajia muistelemaan omalta kouluajalta tai muutenkin elämästä jotain asiaa, sano-mista tai tilannetta, mikä olisi vaikuttanut heidän omaan itsetuntoonsa positiivisesti sekä nega-tiivisesti. Lähes kaikilla tuli mieleen muistoja liittyen omaan koulu aikaan. Aineistossa vain yksi muisto liittyy aikuisuudessa tapahtuneeseen esimiehen antamaan positiiviseen palauttee-seen. Pelkistetyistä ilmauksista muodostui yhdeksän alaluokkaa.

Taulukko 5. Opettajien itsetuntoon vaikuttaneista koulu aikaisista kokemuksista muodostetut alakategoriat.

Opettajan vuorovaikutus (12)	Kannustus ja palaute (5)	Kiusaaminen ja hylkääminen (3)
Osaaminen (4)	Arvostus ja hyväksyntä (2)	Luokan ilmapiiri (1)
Osallisuus (1)	Omatoimisuus (1)	Kodin tuki (1)

Vastauksista eniten ilmauksia kohdistui opettajan vuorovaikutukseen, kannustukseen ja palautteeseen ja osaamiseen. Vastausten perusteella voi olettaa, että opettaja on merkittävässä roolissa vaikuttaen lasten itsetuntoon. Opettajaan kohdistuvia ilmauksia löytyy lisää myös muista alaluokista. Yhteensä opettajan rooli tulee esille 17 pelkistetyssä ilmauksessa kaikkiaan 30 ilmauksesta. Myös kannustava ja mukava luokan ilmapiiri tuli esille. Itsetuntoon positiivisesti vaikuttaneiden luokanopettajin vuorovaikutusta ja tapaa olla kuvailtiin esimerkiksi seuraavasti.

Tiina: "...vitos-kutoselle tuli sitten yks Esa opettaja, niin hänestä on jäänyt semmoset hyvät mielikuvat. Että se, vaikka meillä oli kauhean rauhaton luokka, niin se osas jotenki kivasti käsitellä meitä ja semmosen huumorin kautta otti... ja se toi semmosta kannustavaa ja mukavaa ilmapiiriä sinne luokkaan. Että hänestä on jäänyt hyvät mielikuvat sillä tavalla, että se osas tavallaan jokaiselle oppilaalle vetää oikeasta narusta. Että se osas kannustaa oikealla hetkellä."

Kimmo: "Hän [miesopettaja] oli semmonen helposti lähestyttävä, rento niin sanotusti, mutta aina asiat hoidettiin, hyvin tehtiin. Mutta ehkä sellanen helposti lähestyttävyyys ja sellanen lämpö, mikä hänessä oli. Kuunteli ja aina autto, jos oli jotain uutta. Kannustava."

Lisäksi Kimmo mainitsi, että kyseinen ala-asteen luokanopettaja vaikutti osaltaan myös hänen ratkaisuunsa hakeutua myöhemmin samalle alalle. Toisaalta tarinoissa tuli esille myös opettajan negatiivinen vaikutus oppilaisiin. Erästä tällaista opettajaa Tiina kuvasi tiukaksi ja helposti hermostuvaksi, joka lisäksi puhui oppilaille rumasti. Tunnollista oppilasta myös yhden opettajan huomautus loukkasi pahasti.

Tiina: "...ennen vitosluokkaa oli sitten kans semmone opettaja, joka taas oli aika tiukka pipo ja hermostu tosi helposti ja puhu tosi rumasti oppilaille... Meillä oli aika ilkeä opettaja tosiaan silloin. Siellä ihan ehkä kolmos-nelosluokalla oli sit tämä opettaja, joka puhu ehkä oppilaista ja oppilaiden vanhemmistaki välillä tosi ikävään sävyyn."

Helena: "Mä oon joku nelosluokkalainen ollu ja meillä oli 32 oppilaan luokka ja hirveen vähän oli se opettajan aika, mitä sitten yhdelle oppilaalle pysty antamaan. Niin siellä ruokalassa oli sitte makaronilaatikkoa ja mä ketsuppia töräytin ison kasan siihen. Ja sekotin sen sinne ketsupin joukkoon ne makaronit, niin sitte opettaja sano, että: "Helena! Ketsuppi on mauste, ei maali!" Se oli hirveää. Mä oon kauheen kiltti ja semmone suorittaja ollu ja must oli kauheen loukkaavaa, että hän mua ojensi sillä tavalla. Että sen muistaa vieläki."

Tarinoista nousi esille positiivisen palautteen merkitys itsetuntoa kohottavana tekijänä. Positiivista palautetta saatiin opettajalta tehdystä työstä ja omasta taidosta sekä kehuja myös vanhemmilta ja esimieheltä.

Tiina: "...se yks opettaja siinä tukioppilaskoulutuksessa osas tosi silleen kivasti kohdella meitä oppilaita. Ja kannusti sitten myös meitä, ku päästiin siihen tukioppilas-

työhön, niin sitten anto taas aina sitä hyvää palautetta, ku saatiin jotaki touhuja tehtyä.”

Kokemus osaamisesta, onnistuminen kokeessa ja parhaansa tekeminen nosti itsetuntoa. Mutta toisaalta myös epäonnistuminen tehtävissä saattoi latistaa itsetuntoa. Jennin katkelmassa osaamisen kokemuksen lisäksi esiin nousee myös positiivinen palaute ja osallisuuden vaikutus itsetuntoon. Opettajan halu ottaa oppilas mukaan koulun kuoroon toimi vahvistavana merkinä oppilaalle omasta laulutaidosta.

Jenni: ”...mä muistan, että meillä oli laulukoe ja sitten koulun kuoro. Niin sitten mun opettaja aina raahas mut sinne. Niin tavallaan se, että ossaa laulaa, niin se oli semmone, että siitä varmasti tuli jollain lailla ainaki positiivista palautetta. Tai ainaki silleen, että just tahottiin johonki kuoroihin, niin sitte aatteli siitä. Ja kyllä ihan muistan, että oli se musiikinkoe, että sain mä siitä vaikka kympin sillon... varmaan siitä tuli hyvä fiilis.”

Myös sanaton viestintä oli merkittävää. Opettajan arvostus saattoi tulla esille ilmeistä ja eleistä. Myös muiden oppilaiden hyväksynnän merkitys nousi esille itsetuntoa tukevana tekijänä, mikä kantoi ja antoi voimaa kohdata myös kiusaajat.

Jenni: ”...äikän opettaja mulla oli semmone, että mä tiesin tavallaan, että se arvostaa ja pitää mua ihan hyvänä, vaikka se ei sitä ikinä sanonu. Mä tiesin sen ilmeistä. Sillä hymyilytti, mutta se ei viittiny hymyillä, mutta sen näki silmistä. Se niinkö tykkäs musta. Tai tavallaan, että se niinkö arvosti mun työpanosta.”

Kimmo: ”...varsinki yläkouluiässä semmonen tilanne, että ku on menestyny hyvin ja sitten siihenki aikaan jo ollu vähän, että on katottu sitä pikkusen ikätovereitten puolelta pahasti. Ja sitten siellä on kuitenkin ollu aina joitakuuta, jotka on sanonu, että saa tehdä jos haluaa, eikä oo tuominnu sen takia tai arvostellu sitä, et menestyy poikana varsinkin.”

Perheen antama tuki on myös kantanut hankaluuksien yli sekä opettanut sinnikkyyttä ja oma-toimisuutta.

Jenni: ”...olikohan se kolmas luokka... Mä olin vähä ulalla siitä matikasta ja meinasin tippua kelkasta. Niin opettaja oli siitä vähän huolissaan ja sitten äiti vaan sano, että se ei auta kun nää alat laskemaan. Ja siis ihan järjetöntä me laskettiin joku neljä viis tuntia illassa. Mun äitihän on siis matikan opettaja ja ekonomi... Mutta se sanoi, että minähän en hyväksy, että minun lapsi ei ossaa laskea, että sää ihan varmasti opit ja ossaat.... Semmosta asiaa ei pidä mennä sanomaan äitille, ettei ossais, että äiti on sitä mieltä ja isä myös, että mejän lapsihan kyllä ossaa....Niin ehkä tommoset tilanteet, et tavallaan ehkä semmosta luovuttamista ei oo hyväksytty jossaki vaiheessa. Niin varmaan siitä on tullu semmosta minäpystyvyyttä..”

Jenni: ”...ehkä se, että se laiskottelu ei niinkö onnistu... Tavallaan, että jos alko mennä joku vaikka, että tuli kokkeesta huono numero, niin sitte aatteli, että nyt pitää oikeesti tehdä jotaki, et muuten joutuu äitin kanssa laskeen.”

Itsetunto on kokenut kolauksen joutuessaan kiusaamisen kohteeksi tai kaverin hylätessä.

Jenni: ”Mä muistan joskus viiennellä luokalla, vaikka oli semmosta, että tyyliin kaveri, jonka kanssa oli aina liikkunu ja aina ollu, niin sitten yhtäkkiä se vaihto kaveria. Niin tavallaan ehkä semmone, että mä en riitä.”

Jenni: ”Mulla alko tosi aikasin tuo murkkuikä ja mä olin varmaan joskus ehkä viiennellä kuuennella luokalla. Ja mä olin kuullu jonkunlaista mutinaa, että vähän on niinkö pyöreä... Opettaja oli varmaan haistellut sitä, että tässä on joku kiusaamisjuttu vähän tulossa. Niin kyllä se oli varmaan just semmone, että läski tai jotaki tämmöstä niin huutelua. Että kyllä se varmaan oli jo vähä painanu mun mieltä jonku aikaa.”

Toisaalta hännäminen on voinut toimia myös oppilaalle merkinä siitä, että tekee jotakin oikein. Tällöin se onkin kannustanut ja osittain vahvistanut omaa itsetuntoa. Hyvä kaveripiiri toimi suojaavana tekijänä.

Kimmo: ”...omalla tavalla toimi myös vahvistavana tekijänä. Varsinkin ku huomas, että omassa kaveripiirissä ei ollu sitä, ...Ne tiesi, oli jo pitkän aikaan tiennyt, että haluan tehdä parhaani ja suoriutua hyvin. Mutta sitten muut ikätoverit, jotka ei ollu niin läheisiä, saatto olla semmosia heippa-tuttuja, et heiltä tuli paljon sitä kommenttia. Se alko sitte selvästi jo nakertamaan jossain vaiheessa niitä, niin sehän toimi sitten itelle semmosena, että minä tässä teen jotakin oikein. Heillä ärsyttää se, että onnistuu.”

Kimmo: ”...mutta se ei itelle toiminu semmosena lannistavana tekijänä vaan enemmänki kannustavana, koska oli kuitenkin paljon hyviä kavereita”.

Mielestäni tarinoissa hyvää itsetuntoa osoittaa myös voimakas puolustautuminen kiusaajia kohtaan. Puolustautuminen myös lopulta lopetti kiusaamisen ja kasvatti ehkä omalla tavallaan myös edelleen puolustajan itsetuntoa.

Jenni: ”Sepolla meni jotenki hermot ja vaikka mä en ollu siihe millään lailla osallistunu, niin se tuli sitten jonku välkän jälkeen mun päälle, et se tyyliin pieksään tai jotaki. Niin mä tuota otin vaan sitä ja heitin sen täysillä tonne naulakkoon... Ja mä en ollu mikään tavallaan kooltani kovin iso, mutta mä oon aina ollu hirveen riski....se oli semmone tilanne, mihin se loppu tavallaan semmone kiusaaminen ja alkava kiusaaminen ja ulkonäkköön liittyvä.”

Kimmo: ”...kylmästi jossaki iltadiskoissa niin saatettiin ottaa rinnoista kiinni ja uhitella. Se vaan oma tapa niihin oli, et mä aina sanoin, et lyö sinä ensin, niin katoetaan sitten. Ei kukkaan koskaan oo mittään sitten loppuun asti viennyt. Semmonen rauhallinen lähestymistapa, niin sekin varmaan ärsytti sitten. Mutta se sitten loppuki jossain vaiheessa.”

8.4 Oppilaan itsetunnon kehittymisen tukeminen ja sen haasteet koulussa

8.4.1 Oppilaan itsetunnon tukemisen keinot

Aineistoni tässä osiossa keskustelin luokanopettajien kanssa, miten oppilaan itsetuntoon voidaan vaikuttaa luokassa ja koulussa. Vastaukset jakaantuivat melkein samoihin alakategorioihin kuin teeman ”opettajien omat kokemukset” yhteydessä. Tässä yhteydessä kiusaaminen ja hylkääminen ei noussut niin voimakkaasti esille, vaikkakin myös sitä sivuavia ilmauksia esiintyy ilmapiirin ja hyväksynnän alakategorioiden yhteydessä. Myöskään suoranaiseen omatoimisuuteen liittyviä ilmauksia ei tuotu esille. Uutena alakategoriana sen sijaan nousi esille itsetuntemus. Myös oppilaantuntemukseen liittyviä ilmauksia kerrottiin enemmän niin, että niistä muodostui oma alakategoria.

Taulukko 6. Opettajien käsitykset itsetuntoon vaikuttavista tekijöistä koulussa (alakategoriat).

Kannustus ja palaute (18)	Osaaminen (14)	Hyväksyntä (11)
Oppilaantuntemus (10)	Opettajan vuorovaikutus (9)	Kodin tuki (6)
Luokan ilmapiiri (5)	Osallisuus (4)	Itsetuntemus (4)

Kannustus ja palaute nousi esille itsetuntoon vaikuttavana tukemisen keinona. Kaikkien pitäisi saada positiivista palautetta ilman, että oppilaan pitäisi olla erityisen taitava tai hyvä jossakin asiassa, kunhan löytyy jokin pieni arkipäiväinen asia, jossa on onnistuttu tai josta voi kehua tai kiittää. Oppilaan yrittäessä sinnikkäästi ansaitsee hän myös positiivisen palautteen hyvästä yrittämisestä.

Tiina: ”...tärkeimpiä asioita ehkä on se jonkunlainen kannustava palaute, mitä pitäisi muistaa iteki vähä enemmän antaa.”

Helena: ”Sitte sitä palautetta, että niitä onnistumisia juhlitaan ja liputetaan, vaikka se ois joskus se kaunis A-kirjain ja oikein tehty, niin sieltä ympäröidään kirjasta, vaikka että hei kylläpä onnistui tässä.”

Jenni: ”...antaa sitä positiivista palautetta siis ihan vaan siksiki, että on hyvä tyyppi. Et tavallaan et itsetunto ei ois mistään taidoista tai semmosestakaan kiinni. Että just vaikka sitä, että se lapsi on niin avulias ja semmone, että hei kiitti sä taas autoit mua, että kyllä sä oot kohtelias. Tavallaan ihan tommosilla, ettei sen tarvii olla mittään semmosta erikoislahjaa välttämättä.”

Kimmo: ”Että saa positiivisen palautteen ja riittää, kun tekee parhaansa ja siinä ei välttämättä niin sitä suorituksen tasolla hirveesti arvioida... Jokainen suorittaa omalla tasollaan, mutta kuhan yrittää ja tekee parhaansa niin se riittää kaikille.”

Positiivista palautetta annetaan niin suullisesti kuin myös kirjallisesti onnistumisista sekä myös kotiin Wilman tai vaikka onnistumisvihkon kautta. Jenni puolestaan koki, että alkuluo-
kan oppilaitten vanhempien kanssa tulee tavattua muutenkin enemmän, jolloin voi vaihtaa
kuulumisia ja kehua oppilasta vanhemmille, että erillisille positiivisille Wilma-merkinnöille ei
ole tarvetta.

*Helena: "Pienistä asioista johonki, jossa on joku testi tai kirjotelma tai muuta sitä
sanallista palautetta, niin suullisesti ku kirjallisestiki tukea niissä onnistumisissa."*

*Helena: "Ja sitte kotiin myös niitä Wilma-merkintöjä. Tulee niitä paljon, että läksyt
tekemättä ja muuta, mutta myös niistä onnistumista, miten hienosti autoit kaveria tä-
nään. Ja että kyllä kotona ne kauheen ihanasti niitä juhlii sitten, ku on koulusta tullu
sitä palautetta, että miten hienosti oot työrauhan antanu tai sinnikkäästi luistellu."*

*Jenni: "...joillakihan on niitä onnistumisvihkoja. Niin tavallaan ne on joilleki tosi
tärkeitä, kun he on onnistuneita, niin niillä on mustaa valkosella kotona näyttää, et
ne on ollu kunnolla koulussa."*

Kannustusta tarvitaan työn tekemisen vaiheessa ja se voi olla kehumista, innostamista tai va-
kuuttelua osaamisesta. Haasteiden ja surun hetkellä pitää muistaa myös kannustaa lasta pää-
semään eteenpäin. Joskus motivaatio tekemiseen löytyy huumorin tai sarkasmin kautta, var-
sinkin jo hieman isommilla oppilailla. Opettajan pitää kuitenkin huomioida oppilaat yksilölli-
sesti ja miettiä, millainen lähestymistapa sopii kenellekin. Kannustimena voi toimia myös
erilaiset palkintojärjestelmät, mutta niiden käytössä on hyvä käyttää omaa harkintaa ja pohtia,
millainen systeemi voisi toimia juuri omalle luokalle.

*Kimmo: "Ja sitte se, että ollaan kannustavia kaikissa tapauksissa. Että niin surun ku
ilon hetkellä muistetaan kannustaa, eikä tартtua niihin negatiivisiin puoliin."*

*Kimmo: "...[yleensä poika] että ei auta semmonen normaali, että no niin nyt aletaan
tekemään ja yritä parhaasi, vaan ehkä vähän semmosen jonku pienen sarkasmin tai
huumorin kautta, niin siitä innostuu."*

*Kimmo: "Sitten niihin poikiin myös vaikuttaa todella paljon se, että niitä käy aina
kehasemassa välillä, että nyt menee tosi hienosti. Onpa hyvää jälkeä ja näin. Nehän
aivan kasvaa silmissä niistä, että ne tykkää siitä."*

*Kimmo: "Sitten voi olla tämmösissä aremmissa tyttöissä, että... ei oo oikein semmos-
ta luottoo siihen, että ossaa. Aina on vähän semmosta en ossaa, et ei tästä tuu yhtään
mitään. Sitä pikkusen eri tavalla aina koko ajan kannustaa, että varmasti ostaat.
Näitä yrittää tai semmonen pehmeämpi lähestymistapa sitten taas siihen."*

*Jenni: "Tietenki joissaki luokissa on enemmän näitä palkintojärjestelmiä, että on
vaikka liikennevalot ja sitten on kaikki [oppilaat] päivän alussa siellä vihreällä ja
mitä enemmän törttöilee, niin sen enemmän punanen lähestyy. Mutta tässä luokassa
se ei toimi, koska mulla ois useampi heti saman tien punasella."*

Jenni: "...ehkä mä ite oon vähä sitä mieltä myös ainaki nyt, ku on tämmönen tää porukka, niin tavallaan oppilas pitäa aatella silleen kuitenkin ihmisenä ja yksilönä, että jokapäivä se jossaki onnistuu. Että tässäki luokassa olis ihan varmana niitä, jotka ei koskaan saisi niitä lahjoja, palkintoja, vapaa välituntia tai vastaavaa. Niin tavallaan musta se ois liian raaka."

Ilmauksissa tuli esille, että opettajien käsitysten mukaan osaamisella, oppimisella ja koulussa menestymisellä voi olla vaikutusta itsetuntoon. Positiivinen kierre voi alkaa ensimmäisistä onnistumisen kokemuksista. Vastaavasti haasteet oppimisessa voivat aiheuttaa ylimääräistä kuormitusta ja jännitystä omasta oppimisesta. Jennin mukaan itsetunnon tukeminen erityisesti alkuluokilla on tärkeää, koska silloin rakentuu oppilaan käsitys itsestä oppijana.

Jenni: "...koulumenestys niin vaikuttaa ihan varmasti. Kuka hyvin alkaa menestymään jo alaluokilla, niin sitten tavallaan aattelee, että se minäpystyvyys on suurempi. Ja sitten se taas ruokkii ja sitte pärjää hyvin."

Jenni: "Kyllä mä sanosin, että ykkös-kakkosen yks tärkeimmistä tehtävistä [itsetunnon tukeminen], varsinkin just nää alimmat luokat niin. No, tavallaan tässä ne alkaa opettelemaan sitä koulunkäynnin rytmiä ja sitä oppimista. Asiaa tullee niin paljon enemmän [esikouluun verrattuna], niin sitte että säilyy semmonen ilo oppia ja onnistumisia tullee paljon... Niin tavallaan, että minkälainen minä olen oppijana... niin rakentuu ykkös-kakkosen aikana."

Jenni: "Mut sitte jos on niitä vaikeuksia ja muuta haastetta, niin voi olla vähä semmone, että no jännitysmomentti, että opinkohan mä."

Kimmo korostaa, että lasta ei saa painostaa tekemään enemmän kuin mihin itse kykenee tai haluaa kunhan näkee, että lapsi kuitenkin yrittää. Jokainen tekee omien kykyjensä mukaan. Tekemistä ahdistuneena tai paineen alaisena tulee välttää. Myös Helena painottaa jokaisen oppilaan oppimista omalla tavallaan ja ajallaan sekä vertailun välttämistä.

Kimmo: "...kuhan sen näkkee, et se tehään, mitä voi. Ei väkisin painosteta, että nyt sun pitää tehdä extra töitä tai sun pitää jotenki, että tämä ei riitä. Ei anneta semmosta kuvaa, että tämä ei riitä."

Kimmo: "Kuhan yrittää riittävästi, niin se riittää lopputuloksesta huolimatta minun mielestä. Toki täytyy se olla selvillä siellä, et jollaki tavalla motivoi, mutta kaikilta ei voi odottaa niitä kiitettäviä aina. Että ei vaan yksinkertaisesti, se ei kaikilta luonnistu välttämättä ilman, että joutus jotenki tekemään ahistuneemman tai semmosessa liiallisessa paineessa sitten asiat. Tai vääränlaisilla kannustimilla tai paljon muuta, että se ei lähe itestä."

Helena: "No ainakin sitä vertailua välttää, niinku pienestä pitäen sitä, et jokainen oppii ja jokainen oppii omalla tavalla ja omalla ajallaan."

Osaamisen ja oppimisen yhteydessä tuli esille onnistumisen kokemukset tärkeinä itsetunnon rakentajina. Joillakin oppilailla on käytössä onnistumisen vihkot, mihin esimerkiksi päivän aikana onnistunut käyttäytyminen merkitään.

Kimmo: "Varmaan ajan kanssa muuttuukin ja siinä kun antaa niitä mahdollisuuksia onnistua, ehkä siinä unohtuu se, että mä en ossaa. Tulee enempi niitä, että no oon mä oppinu aiemminki."

Jenni: "...joillakihan on niitä onnistumisvihkoja. Niin ne on joilleki tosi tärkeitä, kun he on onnistuneita, niin niillä on tavallaan mustaa valkosella kotona näyttää, et ne on ollu kunnolla koulussa."

Yksi tärkeimmistä tekijöistä itsetunnon kohoamisessa on hyväksynnän tunne. Oppilaan tulisi kokea olevansa hyväksytty muiden oppilaiden kuin myös opettajien ja ohjaajien taholta. Tämä tuli esille myös luokanopettajien käsityksissä. Kokeakseen tulevana hyväksytyksi on oppilaan ensin koettava tulevana nähdyksi ja kuulluksi.

Jenni: "...jos kaverit aattelee ja sannooki sulle ja näyttää, et sä oot hyvä tyyppi, niin sitte varmaan iteki aattelee, et oon mä ihan hyvä tyyppi."

Jenni: "No, miten opettajat ja muut koulun aikuiset suhtautuu vaikka lapseen"

Jenni: "Mulla on tämä yks, jolla on noita keskittymishäiriöitä. Niin se on vaikka hyvä rasaan koneita ja mä voin niistä koneista ja niistä automerkeistä sen kans jutella ja siitä tulee semmone olo, että opettaja kuulee sitä."

Tiina: "jos opettaja tavallaan antaa semmosta kuvaa, että välittää niistä ja on kiinnostunu oppilaista. Niin ehkä se jollaki tavalla sitten välittyy myöski oppilaille semmosena myönteisenä kokemuksena."

Kimmo: "Niin, olla lasten kanssa [koulunkäynninohjaaja] niin, että he kokee, että heitä kuunnellaan. Että se ei pelkästään oo sitä oppiainesta tai opittavassa asiassa auttamista, vaan kokonaisvaltaista lapsen kuulemistä ja hyvinvoinnin edistämistä, että vähän niinku opettajaki tehtävä oisi."

Opettajalla voi olla myös omia tavoitteitaan oppilaidensa oppimisen suhteen, mutta siinäkin on rajansa ja opettajan on hyväksyttävä oppilaidensa oppiminen sellaisena kuin se on.

Kimmo: "...mutta se on hyväksyttävä, että se vaan ku kaikki ei oo kiitettäviä kuviksessa, kaikki ei oo kiitettäviä lukuaineissa, matematiikassa ja niinhän se on iät ja ajat ollu. Pitää vaan enempi yrittää antaa oppilaittenki olla sellasia, ku ne on."

Hyväksyvän ilmapiirin luomisessa auttaa alusta pitäen erilaisuuden korostaminen ja sen hyväksyminen. Oppilaiden itsetunnon tukemiseksi oppilaiden välistä vertailua ei kannata ainaakaan korostaa.

Helena: "No, ainakin sitä vertailua välttää. Sitä pienestä pitäen, et jokainen oppii ja jokainen oppii omalla tavalla ja omalla ajallaan. Sitä yrittäny siinä puheessa ja keskusteluissa ja jotenki omien oppilaitten kans, et meillä voi olla ihan erilaiset tehtävät. Että toi toinen alotti vasta lukemaan harjottamisen, sä osaat sit jo, niin ei meidän tarvii edes, ei me voida edes olettaa, että samaan aikaan kaikki tekee samanlaisia asioita."

Osa opettajan roolia on lisäksi tuntea oppilaansa hyvin. Jokaisen oppilaan henkilökohtainen tunteminen vaikuttaa myös oppilaiden hyväksytyksi tulemisen tunteeseen ja luokan ilmapiiri-

riin. Oppilaantuntemuksen ansiosta opettaja voi ohjata kutakin oppilasta sopivimmalla tavalla ja ymmärtää käyttäytymisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutustuessaan oppilaisiin opettaja voi välillä jutella oppilaiden kanssa ihan muistakin kuin kouluun liittyvistä asioista. Lisäksi kodin tuki koettiin tärkeänä tietolähteenä lisäämään opettajan ymmärrystä oppilaitaan kohtaan.

Jenni: ”Et tavallaan sitte, ku se migreeni tuli, niin mä tiesin mistä on kysymys, enkä mä ollu silleen, että no niin nyt ylös sieltä ja nyt hommiin ja muuta. Et tavallaan se oppilaantuntemus lissääntyy, niin sitte ossaa toimia tietyissä tilanteissa ehkä järkevämmiin.”

Helena: ”Ja ne voi olla ihan erilaisia kotona kuin täällä koulussa. Mutta jotaki osviittaa, että se on tärkeä se oppilaantuntemus just, että tietää ne puolet.”

Kimmo: ”Kaikki on erilaisia persoonia, niin osaa kaikkien kanssa vähän oikeista naruista vedellä ja kaikkiin ei toimi samanlaiset tavat. Tavat vaikkapa ihan tämmösissä tehtävän annoissa tai siinä, miten saa yrittämään parhaansa tai miten saa tekemään hyvää työtä.”

Jenni: ”No, siinä esimerkiksi semmone just, että onko vaikka ujo tai arka vai onko joku trauma taustalla. Tommoset asiat ohjaa sitä opettajan, vaikka et miten komennettaan. Jotaki lasta voi sanoa ihan kunnolla, että nyt lopeta heti tuo ja jolleki sanotaan vähä nätimmin tai sievemällä äänellä tai riittää katse.”

Jenni: ”Ja sitte yhteisissä on nuo alustuskeskustelut, puolituntia per oppilas syksyn alussa, jollon vanhemmat tullee koululle ja kertoo lapsesta.”

Helena: ”No, koti on sillä tavalla mukana, kehityskeskustelut, arviointikeskustelut. Sehän alkaa sillä aina, että missä sä onnistut, mitkä on sun vahvuutesi, mitä sä osaat hyvin eli koti on siinä mukana ja sieltä justiin kerään infoa sitten.”

Ilmapiiri syntyy ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, missä opettajalla on tärkeä rooli vuorovaikutuksen ohjaajana ja mallintajana. Opettaja näyttää omalla käytöksellään esimerkkiä oppilaille positiivisesta asenteesta. Jenni toi myös esille ennakkoinnin ja rutiinien tärkeyden. Opettajan on hyvä selittää päivän kulku tarkkaan oppilaille. Tällöin oppilaat tietävät, mitä tulee tapahtumaan ja heillä on varmempi olo.

Tiina: ”Opettajalla on aika isoki tehtävä siinä, että saa pysymään siellä luokassa semmosen ilmapiirin, että kenellekään ei naureta, eikä ketään syrjitä siellä.”

Kimmo: ”Niin se, että siinä yrittää ohjata siihen, tietenki ite esimerkkinä, että haetaan niitä positiivisia asioita negatiivisen sijaan.”

Tiina: ”...että opettaja tietenkään ei ite saa sillä tavalla arvostella oppilaita muitten kuullen mitenkään, että puhuttas negatiiviseen sävyyn. Että sitten jos jotaki negatiivista on niin se pitää sitten sen oppilaan taas kahen kesken käyä läpi...”

Kimmon oppilaat kokivat erityisesti koulunkäynninohjaajan merkittävänä henkilökohtaisena ohjaajana. Niin opettajan kuin myös ohjaajan persoonallisuudella ja vuorovaikutustaidoilla on merkitystä oppilaille, mikä vaikuttaa heidän halukkuuteensa vastaanottaa opetusta.

Kimmo: "...tämän vuoden aikana se on muuttunut jotenki päälaelleen, että jopa halutaan sinne erityisopetuksen pienempään ryhmään tekemään tai halutaan sitä ohjaajan tukea siihen viereen... se ohjaajan persoona vaikuttaa siihen, et minkälainen se ohjaaja on, miten se ottaa oppilaat huomioon."

Kodin tuki ja rooli tuli esille myös itsetunnon tukemisessa ja se nähtiin merkittävämpänä kuin koulun tai opettajan rooli. Vanhempien sanomiset voivat joskus huomaamattakin loukata lasta syvästi ja vaikuttaa hänen itsetuntoon. Vanhempien kanssa on löydettävä yhteinen sävel ja tuettava puolin ja toisin molempien osapuolten työtä. Kasvatuskumppanuudella ja yhteispelillä kodin kanssa voidaan tällöin parhaiten tukea oppilaan itsetunnon kasvua ja oppimista. Eri-tyisesti haasteellisissa tapauksissa, mutta muutenkin, opettaja voi lasta kehumalla nostattaa myös vanhempien uskoa lapseensa ja saada heidät kiinnittämään huomion lapsen hyviin puoliin. Vanhempien apua ja tukea voidaan käyttää esimerkiksi itsetuntemuksen kehittämiseen tähtäävissä harjoituksissa.

Jenni: "Mutta kyllä mä sanosin, että kodin rooli on silti isompi ku koulun. Koulussa voijaan tehdä paljo asioita etteenpäin, mutta paljo asioita voi mennä pieleenki."

Kimmo: "Sen lisäksi, että kotona se tuki ois kohallaan. Vaikea on koulun tehdä mitään asioita, jos kotona ei tueta. Samoin toisinpäin varmasti että... jos koulussa tehdään asioita eri tavalla kuin kotona. Se pitäis se kasvatuskumppanuus siinä olla semmonen selkeä yhteistyössä."

Jenni: "No, kyllä niitäki vanhempia välillä on, että ne sanoo: "Nyt kyllä täytyy tää lapsi laittaa tutkimuksiin. Tää ei oo normaalia. Tässä on kyl jotaki pahasti vialla." Ja lapsi on siinä vieressä. Niin ei välttämättä kovin semmone itsetuntoa nostava ainakaan."

Jenni: "No, siinähän voi tietenki kehua lasta ja sanoa, että täähän ossaa vaikka mitä ja on mukava ja hyvä tyyppi ja ystävällinen ja ilonen ja vaikka mitä positiivista sitte näin. Ja tavallaan myöski kokkeilla vakuuttaa ehkä vanhempia."

Helena: "...sitten vanhempi ja lapsi yhdessä ideoivat, että mitkä niitä hänen vahvuuksia olisi..."

Koulun ja luokan ilmapiirillä nähtiin vaikutusta oppilaan itsetuntoon, minkä huomaa erityisesti silloin, kun se ei toimi. Ketään ei saisi kiusata tai haukkua ja jokaisen oppilaan pitäisi pystyä olemaan koulussa omana itsenään.

Tiina: "Sitten myöski tavallaan se koko luokan ja koulun ilmapiiri, miten oppilaat kohtelee toisia ja semmone yleinen ilmapiiri on siinä kuitenkin yks asia. Ja sitten ehkä tavallaan se minkälainen ryhmähenki siinä omassa luokassa on."

Tiina: ”Jos siellä mollataan ja lytätään ja haukutaan ja näin, niin totta kai se vaikuttaa tota niin omaan mielialaan ja itsetuntoon heikentävästi.”

Kimmo: ”Ihan aluksi sen ilmapiirin luominen sellaseksi, että siellä kukin saa olla sellanen ku on. Ei tarvii yrittää olla kukaan muu tai ei tarvii yrittää miellyttää ketään.”

Kimmo: ”Se lapsella tahtoo olla, että ne aina löytää sen asian, mistä voi vähän piikitellä. Vähän kaikessa ihan lähtien pukeutumisesta kuvistöihin.”

Oppilaan itsetuntoa voidaan tukea osallisuuden kokemuksella. Tällöin oppilas saa osallistua johonkin yhteiseen toimintaan, sanoa oman mielipiteensä tai toimia jossakin merkittävässä roolissa.

Helena: ”Sitten oli nämä tietyissä asioissa nostamiset esimerkkinä jostakin. No, liikuntatunnilla joku on vaikka taitava sählynpelaaja, niin hänet ottaa sitten näyttämään jotaki, niin se muistaa pitkän aikaa, että hän sai olla esimerkkinä siinä ja muita opettaa.”

Helena: ”Esimerkiksi yksi poika mulla on semmone, joka... on perheen nuorin ja kokee, että hän ei oikeen missään oo hyvä. Ja sitten esimerkiksi meillä oli joulukirkko, niin hänet sitten nostin lukijaksi... Hän oppi aika myöhään lukemaan ja minkälainen itsetunnon nosto se oli sille lapselle... ja se on kantanu monessa asiassa... Sen näkee siitä lapsesta, että silmät loistaen se sitte aina muistaa sen hetken.”

Jenni: ”Meillä on, vaikka tuota tuo Yhteispeli-systeemi, että on näitä luokkapiirejä, jolloin jokasella on puheenvuoro jossaki vaiheessa aina. Kaikkia kuunnellaan. Siinä voi olla joku yhteinen aihe. Se voi olla vaikka läheiset ihmiset tai lemmikkieläimet tai mikä vaan ja sitte siinä on jokaisella puheenvuoro luokkapiirin aikana ja kaikki muut opettelee kuuntelemista.”

Tiina ja Helena olivat perehtyneet itsetunto asiaan jonkin verran ja se tuli esille heidän ilmauksissaan koskien itsetuntemusta. Tiina oli käsitellyt itsetuntoa ja itsetuntemusta Lions Questin Elämisentaitoja antaman koulutuksen ja materiaalin avulla. Helena oli puolestaan vasta ottanut käyttöönsä Vahvuusvariksen kortit luonteenvahvuuksista, mutta oli jo aikaisemmin toteuttanut vahvuuksia joulukalenterissa.

Tiina: ”...me ollaan jonku verran käyty ihan sitä itsetunto asiaaki läpi, mitä se itsetunto on. Ja sitten vähä semmosta itsetuntemusta erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla ollaan käytyki läpi, että oppilaat vähän lähtis ihteki sitä miettimään, että mitä se on.”

Tiina: ”...se on kuitenkin mun mielestä aika tärkeää, että niitä [itsetuntoa, itsetuntemusta] jollaki tavalla koulumaailmassa sitten otetaan esille ja käsitellään...”

Helena: ”...tutustutaan joka viikko yhteen luonteenvahvuuteen. Ja miettii, mikä minussa on sitä puolta ja mitä mun pitäis vielä kehittää, miten mä voisin sitä kehittää, vaikka rohkeutta tai vaikka sosiaalista älykkyyttä, johtajuutta. Siellä on vaikka mitä.”

Helena: "...joulukalenterissa oli tällöinen vahvuusjoulukalenteri, missä sitten vanhempi ja lapsi yhdessä ideoivat, että mitkä niistä hänen vahvuuksia olisi. Ja joka aamu oli päivän tonttu sitten... Mä luin pienen tekstin siitä oppilaasta, että minkälainen se on ja mitkä on hänen vahvuuksia ja erityistaitoja niin. Kyllä hirveen hyvin ne tuntuu..."

8.4.2 Oppilaan itsetunnon tukemisen haasteet

Opettajien kokemusten mukaan itsetunnon tukemisen haasteet liittyvät lähinnä seuraaviin yläkategorioihin: turvallisuuden tunne, oppilaan huonommuuden tunne, itsetunnon tukemisen toteuttaminen sekä resurssien puute ja kiire. Tämän teeman tulokset perustuvat kolmen luokanopettajan käsityksiin, koska yhden opettajan haastattelun yhteydessä ei tullut puheeksi haasteet, eikä niitä ilmennyt muutenkaan kyseisessä keskustelussa.

Taulukko 7. Opettajien käsityksiä itsetunnon tukemiseen liittyvistä haasteista koulussa (ylä- ja alaluokat).

Alakategoriat	Yläkategoriat
Luokan ilmapiiri (5) Haastavat oppilaat (6) Oppilaiden väliset suhteet (4) Luottamussuhde opettajaan (2)	Turvallisuuden tunne
Arvosanan merkitys (5) Erityis- ja tukiopetus (3) Negatiivinen asenne itseensä (5)	Huonommuuden tunne
Harjoituksiin suhtautuminen (5) Pitkä prosessi (4)	Tukemisen toteuttaminen
Oppilaiden tasapuolinen huomioiminen (6) Lisäävun saaminen (5) Opettajan jaksaminen (4)	Resurssit ja kiire

Opettajien käsitysten mukaan opettajan pitää tehdä paljon asioita, jotta luokan ilmapiiri säilyisi hyvänä, missä oppilaat eivät syrji, piikitle, nimittele tai arvostele toisiaan. Erityisesti Jennin koulussa on paljon haastavia oppilaita. Jennin luokassa on monta (kymmenen) erilaista tukea tarvitsevaa oppilasta muun muassa S2-oppilaita, kuulovammaisia, keskittymishäiriöinen ja väkivaltainen oppilas. Usein ns. tavalliset oppilaat joutuvat pärjäämään itsekseen ja joskus jopa pelkäämään muiden oppilaiden vuoksi. Kuitenkin myös hyvin käyttäytyvillä oppilailla voi olla jo mukana henkistä painolastia vanhempien eron tai muun tilanteen vuoksi, jolloin olisi toivottavaa, että koulussa ei joutuisi kohtaamaan lisää stressaavia tilanteita. Myös oppi-

laiden välisissä suhteissa tapahtuvista muutoksista opettajan on oltava valppaana. Välitunneilla tapahtuu paljon asioita, mistä opettaja ei ole tietoinen. Aina välillä opettaja joutuu selvittämään oppilaiden välisiä riitatilanteita ja muistuttamaan, miten toisia tulee kohdella. Hyvä luottamussuhde opettajan ja oppilaan välillä on avain toimivaan vuorovaikutussuhteeseen.

Jenni: ”Ne [tavalliset oppilaat] joutuu pärjäämään ja joutuu pelkäämään. Viime vuonna oli vaikka yks kutosluokka, niin kaksyhtä oppilasta. Ja kakstoista kulki säännöllisesti kuraattorilla, ku ne pelkäs yhtä luokkakaveria ... Että oishan se paljon järkevämpää erkkaluokkia laittaa muutama lissää ja poistaa nuita erityisen tuen oppilaita sinne sitte.”

Jenni: ”...yhen oppilaan kanssa oli niin pahat haasteet, että piti komentaa muita oppilaita väistämään, ettei osu mikkään maalit tai pulpetit päälle, ku se heitteli niitä. Niin tavallaan semmone, et sitä mä mietin sillon, että miten ihan sen fyysisen turvallisuuden saisi säilytettyä.”

Jenni: ”Yhellä lapsella oli kotona kiireellinen huostaanotto. Yhellä oli just ollu tulipalo ja ero... Et kyllä mä mietin, et niillä muutenki elämä hakisalla ja sitte vielä tämmöne kaveri on täällä luokassa säätämässä.”

Tiina: ”Ja siinä saa koko ajan olla vähän valppaana, koska kaikkea ei siellä luokkatilanteessa välttämättä näy, koska sitten myös välitunneilla tapahtuu paljon, mitä opettajat eivät aina näe tai saa tietää.”

Kimmo: ”Siellä on riitatilanteita ja niitä on koulussaki selvitetty ihan vapaa-ajan riitoja. Mutta tuota niissä oon aina pyrkiny siihen semmoseen rauhalliseen tyyliin selvitellä ja sitten kaikkia muistuttaa siitä omasta vastuusta ja ... miten toisia kohtelee.”

Vertailu toisiin vaikuttaa olevan perussy, mikä aiheuttaa helposti huonommuuden tunnetta oppilaiden esimerkiksi vertaillessa arvosanojaan. Oppilaat samaistavat itsensä ja osaamisensa arvosanoihinsa ja laittavat sen mukaan toisiansa paremmuusjärjestykseen. Oppilaat voivat aluksi suhtautua negatiivisesti myös lähiopetukseen tai erityisopetuksessa käymiseen. Toisinaan joissakin kaveriryhmissä hyvän arvosanan merkitys on arvostusta vähentävä tekijä. Nuomerisen arvosanan antaminen sai opettajan pohtimaan käytäntöjään, mutta koki että se kuitenkin ohjaa häntä pitämään kokeita, joista voi antaa numeron ja millä voi perustella todistuksen arvosanana.

Tiina: Monesti ne oppilaat kokee sen jotenkin semmosena, että no mä oon nyt ihan tosi huono, ku mä en osaa, ku mä vaikka vaan seiska miikan tai kuus puoli tästä kokeesta. Niin ehkä semmone haaste, että ne ei liikaa sitten arvostais itseään sen koulumenestyksen ja yksittäisten oppiaineittenkaan perusteella, eikä määrittelis itseään sen mukaan... et minkälaista koulumenestystä saa niin tuntuu, että ne oppilaat samaistaa sitten sen oman itsensä ja osaamisensa siihen numeroon...”

Kimmo: ”Varsinkin aluksi niin sehän on, usein herättää negatiivisia mielikuvia, jos vaikka jossain erityisopettajan ryhmässä käy viikottain.”

Kimmo: "Esimerkiksi se avustajan, ohjaajan tuki tai lähiopetus, ihan vieressä opettaminen, niin se on monesti varsinkin aluksi monelle niin semmonen, että ne ei koe mukavaksi oloaan siinä."

Joidenkin oppilaiden negatiivinen asenne oppimiseen sekä tukeen koetaan toisinaan haastavana. Oppilaan toivoisi ymmärtävän, että jokin hankaluus oppimisessa juuri sillä hetkellä ei tee hänestä huonoa ihmisenä tai oppilaana. Opettajan vakuutteluista huolimatta joillakin oppilailla on vaikeaa muuttaa asennettaan.

Tiina: "...että sais sen oppilaan tosiaan ymmärtämään sen, että jos sillä nyt täällä hetkellä menee se matikka huonosti. Niin se ei tarkoita sitä, että se olis huono kuitenkaan ihmisenä tai oppilaana, vaan että sillä on nyt vaan joku hankaluus tai vaikea asia, mitä se ei tällä hetkellä ymmärrä ja osaa."

Kimmo: "Alkuasenne jo, että vaikka joku uus asia matematiikassa, niin heti otetaan se asenne, että en tule osaamaan tätä, vaikkei ois vielä yritetty tai opittu koko asiaa. Tai joku kuvistyö, näkkee että mikä pitäis tehdä, niin enhä minä osaa tämmöistä tehdä, en minä osaa piirtää. Se on vaan semmonen tapa jotenki joillaki heti ottaa se."

Tiina: "Oon yrittänyt just sanoa, että... jokainen oppii omalla tavallaan ja omalla ajallaan eri asiat ja tämä on nyt sulle tällä hetkellä hankalaa... mutta se että miten paljon se oikeesti vaikuttaa tai auttaa tai miten hyvin se oppilas sitä sisäistää, niin se vähän riippuu oppilaastakin. Että kuka sen sitten enemmän ottaa vastaan ja kuka ei."

Tukemisen toteuttaminen vaatii opettajilta sinnikkyyttä ja pitkäaikaista sitoutumista, sillä itsetuntoon vaikuttaminen vaatii aikaa ja on pitkä prosessi. Itsetuntemusta kehittävät harjoitukset tuntuvat joistakin oppilaista vaikeilta ja haastavilta, mihin saatetaan reagoida pelleilemällä. Harjoituksiin suhtautuminen vaihtelee ryhmän, luokkahengen ja ryhmädynamiikan mukaan. Opettaja on tunnustellut ryhmän päivittäisen tunnelman mukaan, milloin olisi otollinen hetki pitää harjoituksia.

Kimmo: "No kyllähän se iso haaste siinä [itsetunnon tukemisessa] on, että se on pitkä prosessi. Voi olla hyvinki pitkä prosessi ja se, että välttämättä ne tulokset ei näy kovin nopealla aikataululla, et se on hidasta."

Jenni: "Ensinnäki aivan hirvee niinkö tsemppaaminen ja satsaaminen siihe, että se [S2-oppilas] oppii lukemaan... Ja tuota puhuttiin sen erkaopettajan kans sitte, että aivan hirveesti vaan kehutaan sitä. Ja tuota noin, niin sillä on kyllä koulu alkanu mennä ihan hyvin."

Tiina: "...siellä on vähä semmosta levottomampaa oppilasainesta, niin ne on saattanu pistää sit tämmöset ryhmäleikit ja muut sitten vähä pelleilytouhuksi. Että se suhtautumine siihen vähän vaihtelee, että varmaan se ryhmän ja luokan semmosen hengen ja ryhmädynamiikan muunki mukaan... Että toisille se nyt toimii tosi hyvin ja sitten taas toisille ei välttämättä niin hyvin... Se voi olla just sitäki, että se on jotenki niilleki niin haastava tilanne, että ne ei oikeen tiedä, että miten siihen pitäis suhtautua."

Erityisesti silloin kun haastavat oppilaat vievät opettajan ajan ja huomion, ei opettaja pysty tasapuolisesti huomioimaan kaikkia oppilaita. Helena tosin toi esille myös sen, että toiset oppilaat tarvitsevat enemmän positiivista palautetta itsetuntonsa rakentamisessa.

Helena: ”No, joo yritän tasapuolisesti, mutta eipä se tässä kiireessä aina ole ihan mahdollista, että jokus ainaki, yrittäs nyt kerran viikossa jonku ainaki hyvän palautteen sinne [Wilmaan] laittaa.”

Jenni: ”Varmaan just se, että repiää, että on aikaa, ja huomata myös ne hiljaset ja semmoset kunnolliset oppilaat siellä. Että jos tommosessa hullunmyllyssä on, niin... nehän äännekkäät ja vilkkaat ja muut vastaavat. Nehän ottaa sen tilan. Ne ottaa sen opettajan ajan, vaikka sitä ei niin suunnitteliskaan. Mut sitte ne hiljasten, rauhallisten ja kunnollisten huomaaminen siellä, koska se on tosi tärkeää, että ne huomataan yksilönä. Että ne ei oo yhtä massaa.”

Opettajien on osattava vaatia tarvittavaa lisäapua oppilaille, jotka sitä tarvitsevat. Opettaja ei ole psykologi tai terapeutti, eikä edes pysty luokkatilassa riittävästi tukemaan yksittäistä oppilasta. Jenni joutui lähes koko vuoden taistelemaan saadakseen luokkaansa koko aikaisen koulunkäynnin ohjaajan. Ensin ohjaaja oli käytettävissä kahtena päivänä viikossa, sitten kolmena ja nyt lähes kokoaikaisena.

Tiina: ”Jos näkee, että joku oppilas oikeesti tarvii enemmän sitä apua, niin sitten myös pitää hoksata kääntyä sen kuraattorin taikka koulupsykologin tai jonkun muun tämmösen oppilashuoltoon liittyvän ammattilaisen puoleen siinä. Että sais sieltä sitten sille oppilaalle enemmän sitä apua, koska kuitenkin opettaja ei oo minkään sortin psykologi tai terapeutti, että ei osaa sillä lailla, eikä pysty yksittäistä oppilasta riittävästi tukemaan.”

Jenni: ”Sen mä keksin, että mä nousin barrikaadeille siitä, että mä tarviin koulunkäynnin ohjausta, ku mulla on tuon tasonen oppilas, joka tarvii yhen pitelemmään.”

Koulun resurssien ja taloudellisen tilanteen vuoksi tarvittavan lisäavun saaminen voi olla joskus vaikeaa ja hidasta. Esimerkiksi koulun kuraattorille pääsyä voi joutua odottamaan, eikä yksi oppilas pääse vastaanotolle riittävän usein.

Jenni: ”Meillä on erkkaluokat täynnä. Kaikki luokkatilat on täynnä, ei oo missään tilla, ei opettajia, ei rahhaa.”

Opettajien jaksaminen vaarantuu haastavien oppilaiden, lisäavun puutteen ja liian suuren työkuorman vuoksi. Opettajan on osattava laittaa rajat omalle työmäärälleen. Yhdessä koulussa oli otettu käyttöön työnohjausta opettajien työn tukemiseksi. Opettajan oma ammatillinen itsetunto voi myös laskea, jos kokee epäonnistuneensa jonkun oppilaan tukemisessa.

Jenni: ”Meillä on koko kunnan erityisoppilaat siis tuolla mejän koulussa. Niin siellä on ainaki puolet opettajista palanu loppuun jossaki vaiheessa... siis silleen, että yks – kaks opettajaa per luokka-aste, jos pallaa loppuun puolen vuojen aikana. Niin se on aika paha tilanne... Se myöski tavallaan sitte tulee kunnalle kalliiksi...”

Jenni: "...mut sitte jossaki vaiheessa itellä on pakko laittaa se piste, et nyt en mieti enempää, et mä teen minkä pystyn, riitän mihin riitän. Tavallaan vaikka välillä tulee semmone perfektionisti olo ja jäätäviä työtunteja, työviikkoja tekkee ja sitte johonki koulutuksiin vielä raahautuu. Niin sitte jossaki vaiheessa tulee semmone, että oikeesti mä oon ihan piipussa. Että nyt on pakko höllätä. Ja laittaa se raja just ja miettiä sitä, että jos opettaja ei oo hyvinvoiva, niin ei ne lapsetkaan."

Kimmo: "Jos yrittää jotakuta tukea ja tuntee, että se ei kauheen hyvin onnistu. Niin se voi jopa sitten itseen vaikuttaa sillai negatiivisesti, että harmittaa ettei oo osannu auttaa. Se oma itsetunto saa sitten kolauksen, ehkä siinä ammatillinen itsetunto."

8.5 Luokan ilmapiirin rakentaminen ja palautteen antaminen

8.5.1 Luokan ilmapiirin rakentaminen

Selvitin tarkemmin opettajien käsityksiä luokan ilmapiirin rakentamisesta kysymällä muun muassa ryhmähengestä, hyväksytyksi tulemisen tunteesta, klikkiytymisestä, menetelmistä ja virheiden sallimisesta. Jaottelin muodostuneet alakategoriat vielä helpommin hahmotettaviin yläkategorioihin.

Taulukko 8. Opettajien käsitykset luokan ilmapiirin rakentumiseen liittyvistä tekijöistä.

Alakategoriat	Yläkategoriat
Luokan säännöt (8) Fyysinen ja psyykkinen turvallisuus (6) Turvallinen aikuinen (opettaja) (8) Virheiden hyväksyminen ja avun hakeminen (5)	Turvallisuuden tunne
Ryhmäyttäminen (10) Ryhmittely (6) Kaikkien hyväksyminen (10) Positiivinen palaute (3)	Toisten tunteminen ja hyväksyntä
Tunteiden ymmärtäminen (8) Hyvään käyttäytymiseen ohjaaminen (7)	Tunnetaidot ja käytöstavat
Harjoittelutunnit (5) Yhteinen keskustelu (5)	Harjoittelutunnit

Koulun ja luokan yhteiset säännöt tulivat esille turvallisen ilmapiirin luojoina. Helena kertoi, että sääntöjen selvittämiseen ja yhdessä pohtimiseen on panostettava ja käytettävä aikaa, jotta oppilaat myös ymmärtävät, miksi tietyt säännöt ovat olemassa. Säännöt laaditaan yhdessä ja jokaiselle viikolle asetetaan jonkun säännön harjoittelu tavoitteeksi. Vastuuta hyvästä ilmapii-

ristä voi jakaa myös oppilaille, kuten esimerkiksi ketään ei jätetä yksin, vaan pyydetään mukaan.

Helena: "...että on tietyt vaikka lapsilla ne säännöt, missä on kielletty kaikki fyysinen vahingoittaminen ja myös psyykinen vahingoittaminen. Että lapset tietää ne säännöt ja pyrkii niitä noudattamaan. Ja niitä käydään tarpeeksi läpi, että siihen aikaa... että lapset ymmärtää, et miksi meillä on tämmöset sääntöviidakot täällä."

Helena: "...laaditaan yhdessä ne luokan säännöt ja sitten on vielä nuo pitkät koulun säännöt... Ja yleensä meillä on sitten vielä semmonen viikon taito sieltä säännöistä poimittu joku juttu, mitä me erityisesti harjoitellaan. Et se tavoite asetetaan yhdessä aina maanantaina ja perjantaina sitä sit arvioidaan, miten suju viikko."

Helena: "Nyt ope, nyt pitää laittaa taas tarkkailukiikarit silmille, et tarkkailla onko joku yksin ja meidän pitää mennä puuttumaan siihen sitten ja pyytämään mukaan."

Turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa luonnollisesti, että luokassa vallitsee niin fyysinen kuin myös psyykinen turvallisuus, jolloin muun muassa virheiden tekemisestä ei pilkata, eikä avun pyytämistä tarvitse hävetä.

Tiina: "...yritän tosiaan kasvattaa oppilaita siihen, että kenenkään vastauksille ei naureta tai ei kommentoida niitä mitenkään niin ikävällä tavalla... Niin semmone pitää heti kitkeä pois..."

Opettajan on oltava luokassa turvallinen aikuinen, johon oppilaat voivat tarvittaessa turvautua, ja joka omalla esimerkillään näyttää mallia, kuinka käyttäydytään hyvin, miten reagoidaan virheisiin ja toimitaan positiivisesti. Jos opettajakin tekee välillä virheitä, tulee virheiden tekemisestä luonnollinen ja sallittu tilanne. Virheet myös kuuluvat oppimiseen.

Jenni: "Alussa mä tein silleen, että ite luetutin tosi paljon jokkaista vuoron perrään. Että tavallaan jonkunlainen suhe tulis heti alussa jokkaiseen lapseen."

Kimmo: "Sitä [negatiivisuutta] ilmenee silti aina aika ajoin ja siinä vaan pittää pyrkiä taas muistuttelemaan ja ite pysyä kuitenkin siinä positiivisena."

Tiina: "Ja kyllä mäkin aina iteki välillä sitten saatan tehdä virheitä siellä luokassa... mä oon kirjottanuki jonkun sanan väärin ja sitten vaan et ohoh, että nytpä tuli opettajalleki virhe... Yritän myös näyttää sitä, että kaikki välillä tekee virheitä ja se on ihan normaalia, eikä se haittaa."

Kimmo: "Et se on varmaan, et ne sit kokee kuitenkin sen hyödyn siitä [avun saamisesta]. Eikä se enää oo semmonen asia, mitä kenenkään tarvis hävetä, että me autetaan."

Ryhmäyttämistä tehdään erityisesti uuden luokan alussa, jotta oppilaat oppivat tuntemaan toisensa. Ryhmäyttämisessä käytetään erilaisia tutustumispelejä ja -leikkejä sekä välitunnilla yhteisiä leikkejä ja sovittuja välituntipareja. Ryhmäyttämistä olisi kuitenkin hyvä toteuttaa

aina välillä, vaikka ryhmä olisikin jo tuttu. Tavoitteena on myös oppia ymmärtämään ja hyväksymään erilaisuutta sekä tulemaan kaikkien kanssa toimeen koulussa.

Helena: ”Kyllä se [ryhmäyttäminen] vähenee jotenki, ku aattelee, että nehän jo tuntee toisensa, mutta ei se niin pitäis olla. Et joka syksyllä pitäis uudestaan alottaa se.”

Helena: ”Sitä on käytetty ihan siis valtavasti aikaa siihen ryhmäytymiseen. Ja siihen, että opitaan tuntemaan toinen toisemme, hyväksytään tätä erilaisuutta, ymmärretään, et me ollaan erilaisia, mutta silti me pystytään yhdessä tekemään töitä, et ei tarvii olla kaikkien paras kaveri.”

Varsinkin alkuopetuksessa oppilaiden tutustumista toisiinsa helpotetaan käyttämällä opettajan määräämiä välituntipareja. Lapset tottuvat menetelmään niin hyvin, että joskus jopa itse ehdottavat opettajalle, että voitaisiin taas pitää välituntipareja. Opettaja ottaa myös välituntiparit käyttöön, jos huomaa tai kuulee, että jokin oppilas on ilman kaveria. Välitunneille voidaan myös yhdessä oppilaiden kanssa miettiä yhteisiä leikkejä, johon kaikki voivat osallistua.

Helena: ”Ekaluokalla tosi pitkään mä pyöritin semmosia vältkäpareja tai vältkäryhmiä, et opettajapa määräs, et kenen kanssa siellä välitunnilla on.”

Jenni: ”Sitte on ollu vältkäparit ja... kerran viikossaki alussa, mutta nyt on ollu silleen kerran kuukauessa suunnilleen.”

Helena: ”Lapset ite osaa toivoa, että ope voitaisko taas ottaa ne vältkäparit, että nyt me on paljon leikitty taas samojen kanssa... Joo, bingo hyvä! Otetaan vaan.”

Oppilaiden istumajärjestystä muuttamalla ja erilaisilla ryhmittelyillä voidaan auttaa ja tukea, että jokainen oppilas kokee kuuluvansa joukkoon. Työskentelyryhmissä oppilaat tutustuvat toisiinsa paremmin, jolloin on helpompi tulla kaikkien kanssa toimeen. Joskus kaikki tuen tarvitsijat ovat samassa ryhmässä, jolloin opettaja voi keskittyä tukemaan heitä ja muut saavat työskennellä enemmän itseohjautuvasti. Toisinaan taas edistyneempi oppilas voi toimia tukioppilaan toiselle. Helena mainitsi käyttävänsä sosiometristä mittausta ryhmittelyn apuna. Helena kertoi myös, ettei anna oppilaiden itse päättää ryhmittelystä, jolloin kukaan ei jää ilman paria tai ryhmää. Kimmo otti esille, että ohjataan lapset esiintymään mieluummin ryhmässä kuin yksinään, koska aroilla oppilailla voi olla kovat paineet esiintymisestä.

Helena: ”...opettaja päättää hommat, että täällä ei ole koskaan tilannetta, että sä valitset kenen kanssa sä oot tai et kenen kanssa sä teet töitä, et se on aikuinen joka sen päättää.”

Helena: ”No se just, että tutustuttaa niitä toisiinsa. Että kyllä mä oon nähny sen esimerkiksi, et työskentelyryhmien semmosella tietyllä vaikuttamisella ja niillä vaihteiluilla, niin niillä voi saada jonkun tipahtaneen mukaan joukkoon. Kun ne tutustuuki eri tavalla, ku ne on pakotettu siinä tekemään yhdessä.”

Helena: "Et paljon käytän sitä sosiometrista mittausta ja kyselen sitten vaan, että kenen kanssa oisit mieluiten nyt järjestäjäpari seuraavan kaksi kuukautta. Ne sinne kirjottaa kaks tai kolme nimeä, niin siitä aika helposti piirtää sen kartan, että kuka on ulkopuolella ja kuka on sisällä."

Kimmo: "Ennemmin ryhmässä vaikka. Että arat oppilaat ne ottaa aivan niin hirvittäviä paineita siitä yksin esiintymisestä. Ja se virheitten pelko ja sittenhän helposti tulee, ku jännittää niin jotaki pientä, luetaan väärin tai änkytetään. Ja sitten siellä joku saattaa pikkusen tirskahtaa, niin se kyllä vaikuttaa tosi negatiivisesti."

Harjoituksissa ja keskusteluissa opettajat tuovat esille erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen. Kaikkien kanssa on pystyttävä tekemään töitä ja jokaisen pitäisi tuntea olevansa hyväksytty. Jokaisen pitäisi pystyä myös olemaan oma itsensä, eikä tarvitsisi esittää mitään muuta. Toisaalta lapsen kehitysvaiheeseen myös kuuluu, että halutaan olla samanlaisia kuin muut.

Helena: "Oikeastaan tärkein asia täällä koulussa ois se, että tuntee olevansa hyväksytty siinä omassa yhteisössä."

Kimmo: "Niistä pitää puhua lasten kanssa, että toisilla on erilaisia haasteita, voi olla, että tarvii vähän enempi tukea johonki asiaan, joku toinen johonki toiseen asiaan."

Kimmo: "Että ei niin kiinnitettäis huomiota, että tuo on sellane, jolla on haasteita, ku kaikilla on niitä jossaki osa-alueessa varmasti."

Positiivinen palaute ja suhtautuminen tuli esille myös tässä yhteydessä hyvän ilmapiirin rakentajana. Myös oppilaita ohjataan kannustamiseen ja positiivisuuteen.

Kimmo: "Pyrin sitä positiivisen palautteen voimaa käyttämään, että keskittyy positiiviseen ja mahdollisimman vähän sitä negatiivista puolta esille."

Helena toi tässä yhteydessä esille tunteiden ymmärtämisen. Viikon ensimmäinen tunti on oikeastaan tunnetunti, jolloin vaihdetaan kuulumisia, harjoitellaan toisten arvostavaa kuuntelemista ja toisista kiinnostumista. Joka viikko tai joka toinen viikko käydään läpi myös luonteen vahvuuksia, ja jos ehditään, seurataan myös tunteita käsittelevää ohjelmasarjaa.

Helena: "Kyllä meillä oikeastaan on se maanantaiaamun ensimmäinen tunti, se on näitä tunneasioita oikeastaan. Ne viikonloppukuulumiset, arvostava kuunteleminen, toisista kiinnostuminen. Se on se yks. Sit meillä monesti on joka viikko tai joka toinen viikko se Vahvuusvariksen asiat ja mietitään niitä. Ja monesti siihen liittyy vielä sitä, jos ehitään, niin tämä Jotain rajaa tunti tai semmonen, että aina johonki kiusaamisasiaan liittyvä teema sitten esillä."

Tunteiden ymmärtämistä harjoitellaan seuraamalla Suomen mielenterveysseuran Jotain rajaa –ohjelmasarjaa, jossa näytetään jokin luokan tilanne ja jonka jälkeen pohditaan, miltä esimerkiksi kiusaajasta ja kiusatusta tuntuu. Helenan oppilailla on pahviset tunnemittarit, joiden helmeä oppilaat liikuttavat tunneskaalassa. He myös keskustelevat, mikä tilanteessa meni

huonosti. Lisäksi he pohtivat yleensä, että millaisia eri tunteet ovat ja missä ne tuntuvat fyysisesti.

Helena: ”Meillä on pahviset tunnemittarit, helmi kulkee siinä. Siin on tunteiden kuvat tai punanen, keltanen, vihree väri ja ne oppilaat sitte liikuttaa sitä helmeä siinä tunnemittarin skaalassa, et miltä kenestäki tuntuu. Ja sitte myös omista jostaki kokemuksista käytetään sitä tunnemittaria välillä, että miltä se tuntu. Ja sanotetaan paljon sitä, et missä se tunne tuntuu, et mikä se ilo on ja missä se suru tuntuu ja missä pettymys. ”

Oppilaita ohjataan hyviin käytöstapoihin ja vääriin toimintatapoihin pitää puuttua yhä uudestaan. Opettajan tehtävänä on yrittää itse toimia positiivisena esimerkkinä.

Kimmo: ”Siitä on paljon oppilailleki puhunu, että mielellään auttaa semmosia, joilta saa tavallaan iteki tukia ja apua. Ja hymy niin alottaa päivän paljon kivemmin, ku joku myrssi naama tai jotain vastaavaa. On siinä paljon. Ja sitten kiittäminen. Eihän me muisteta ees kiittää aikuisetkaan, lapsilta vaaditaan, että tervehdi ja kiitä. Ja kehuminen...”

Kimmo: ”Niin kertoa sen toimintatavan, mikä on suotavaa ja oikein. Ja sitten ne väärät toimintatavat kitkeä pois tai ainaki sanoa, että tämä ei ole oikein, se on väärin ja se ei tunnu kivalta. Että niinhän sitä käytännössä tehhään. Sitä voi joutua toistamaan tuhansia kertoja.”

Avoin keskustelu oppilaiden kanssa tuli esille liittyen muun muassa erilaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen, mutta se koettiin muutenkin tärkeänä tekijänä hyvän ilmapiirin luojana.

Jenni: ”Sit just, että luokassa voi puhua ja saa sanoa.”

Kimmo: ”Semmosta avointa keskustelemaa ilmapiiriä yrittää luoda lasten kanssa, että oppis ymmärtämään erilaisia puolia ja erilaisuutta ylipäättään, tarpeita.”

Helena: ”Sitä on vaan sitä keskustelua käytävä ja siihen on käytettävä sitä aikaa tosi paljon. Vaikka tuntuu, että mitä tääki asia pitä. Mutta se että jos siel ei tunne olevansa hyväksytty, niin sitten se ei onnistu. Keskustelu ja keskustelu, mallien näyttäminen.”

Puhe tuli myös harjoittelutunneista, joilla on vaikutusta luokan ilmapiirin muodostumiseen. KiVa koulun tunneilla käydään läpi tunneasioita, kiusaamista ja koulun käytäntöjä. Lisäksi Helena pitää edellä mainittuja Vahvuus variksen tunteja luonteen vahvuuksista ja käydään läpi Jotain rajaa ohjelmasarjaa.

Helena: ”Nämä kaikki KiVa-materiaalit, mitä meillä on KiVa kouluasiat. Siinähan on hirveesti semmosta hyvää tukea siihen [ryhmähenki ja turvallisuuden tunne] käsitteilyyn.”

Jenni: ”Noita KiVa koulun tunteja meillä pidetään kans. Niin niitten [turvallisuus] yhteydessä ja sitte se on uskonnossa ja ympissä ja muussa, missä on näitä koulun käytäntöjä käyty läpi.”

Helena toi myös esille, että heidän koulussa pidetään kolme neljä kertaa vuodessa tapahtuma, jossa halukkaat oppilaat pääsevät esiintymään. Esiintymiseen kannustetaan sekä samalla opetetaan ja harjoitellaan myös arvostavaa katsomista.

Helena: ”Meillä on neljä kertaa tai kolme kertaa vuodessa olevat tämmöset [tapahtumat]. Mennään sit tuonne liikuntasaliin. Niin semmoset oppilaiden esitystunnit, jossa matalalla kynnyksellä pääsee esittämään ja luokissa puhutaan sitä, että mitä se on se arvostava katsominen, ettei se ole arvostettavaa katsomista. Kaikki pääsee esille, jotka haluaa... Luokassa sitten niitä kannustetaan myös rohkeesti siihen esiintymiseen ja esillä oloon ja siihen arvostavaan yleisönä olemiseen.”

8.5.2 Palautteen antaminen

Kysyessäni erikseen, miten opettaja antaa palautetta ja minkälaisessa tilanteessa sekä onko hänellä käytössään joitakin menetelmiä palautteen antamisessa, sain vielä lisää tarkentavia ilmauksia. Edellisten ilmausten lisäksi esille nousivat nyt selkeämmin myös ryhmä- ja vertaispalaute, mihin liittyivät myös itsearviot, sekä arvioiva ja korjaava palaute. Lisäksi myös uusia menetelmiä mainittiin ja ilmauksia liittyen palautteen vastaanottamiseen. Jaottelin esille tulleet alaluokat vielä seuraaviin yläluokkiin. Palautteen vastaanottamiselle ei löytynyt sopivaa yläluokkaa, joten se jäi omaksi luokakseen.

Taulukko 9. Opettajien käsitykset palautteeseen liittyvistä tekijöistä.

Alakategoriat	Yläkategoriat
Palaute kotiin (12) Yksilöllinen palaute (7) Ryhmäpalaute (8) Vertaispalaute (5) Itsearvio (2)	Palautetapa
Kannustava ja ohjaava palaute (7) Korjaava palaute Arvioiva palaute	Palautteen laatu
Yrittämisestä ja tehdystä työstä Onnistumisesta (Virheistä, puutteista)	Palautteen syy
Palautteen vastaanottaminen	Palautteen vastaanottaminen

Opettaja voi antaa positiivista palautetta yksittäiselle oppilaalle tai joskus koko luokalle, esimerkiksi onnistuneesta työrauhasta. Palautetta kotiin annetaan Wilman kautta niin onnistumista kuin myös huomautuksia tuntimerkintöinä. Wilman kautta välitetyt viestit on tarkoitettu lähinnä vanhemmille positiiviseksi kannustukseksi tai huomautusten kohdalla seurattavaksi

tiedoksi. Varsinkin jos oppilaan kohdalla on haasteita, positiivinen palaute kotiin nostaa myös vanhempien myönteisiä tunteita. Opettajien käsitysten mukaan korjaava palaute annetaan koulupäivän aikana oppilaalle suoraan, eikä sitä ole useinkaan tarve laittaa enää Wilmaan. Palautetta kotien kanssa käsitellään myös yhteisissä keskusteluissa mm. yhteispelikeskusteluissa ja arviointikeskusteluissa. Tukea tarvitseville lapsille laaditaan myös oppimissuunnitelmat.

Helena. ”Ja sitte toiset sitä [hyvää palautetta] kaipaa enemmän. Jos näkee semmoisen lapsen, jolla on sen itsetunnon kanssa sitä haasteita, niin sinne vielä enemmän sitä suitsuttaa sitä hyvää myös sinne kotiin.”

Helena: ”...että mä oon yrittänyt kotiinki sitä aina viestiä, että siellä kotonaki tulis puheen laitto, että sä onnistuit tässä.”

Helena: ”No, sitä [rakentava palaute] en sinne Wilmaan laita sitten, että häiritsit työrauhaa, mutta lopputunnista keskityit. Niin ei todellakaan, vaan se on sille lapselle suoraan siellä koulussa, että kyllä se saa sen rakentavan palautteen tai rangais- tuksen tai tämmösen korjaavan palautteen jo siellä. Ei sitä tarvii kotiin sitte laittaa. Tulee varmasti esiin näissä keskusteluissa tai todistuksessaki.”

Ryhmäpalautetta opettaja voi antaa myös suullisesti koko luokalle onnistumisesta jossakin asiassa. Koko ryhmälle voidaan antaa myös kannustava yhteinen tavoite, esimerkiksi palkin- totunti. Hyvän mielen helmipurkkiin tipahtaa aina helmi, kun ryhmä on toiminut hienosti, ja kun purkki on täynnä, tehdään yhdessä jotain kivaa. Ryhmäpalaute voi olla myös luokan ko- konaistilanteen seuraamista, esimerkiksi työrauhan kehittämisessä. Tällöin oppilaat voivat itsearviona antaa oman näkemyksensä, esimerkiksi arviointityökalun Qridin kautta.

Tiina: ”Koko luokalle mä annan palautetta ihan silleen suullisesti, et jos joku asia on mennyt hyvin, niin mä yritän muistaa sitte sanoa, että hei tämä meni hienosti, hyvä että tässä teitte just niinku pitiki..”

Helena: ”Meillä on sellanen hyvän mielen helmipurkki, kun on hyvää mieltä tai on- nistutaan ryhmänä, niin sitten sinne aina tipahtaa helmi. Ja sit ku purkki on täynnä, niin sit on palkintotunti, mikä yhdessä päätetään, että mitä tehdään, et onks se joku ohjelmahetki tai temppurata salissa vai ulkoilutunti vai lautapelitunti.”

Helena: ”Qridi-arviointiohjelma, meillä on käytössä tämmönen itsearviointijuttu. Niistä yhdessä katotaan, miten he on arvioinu, vaikka luokkana ja sieltä semmosia ti- lastoja katotaan, miten hyvin meillä asiat sujuu. Työskentelyyn ja käyttäytymiseen liittyviä, vaikka toisten kuuntelua, vuorottelua tai työrauhan antamista ja muuta.”

Vertaispalautteessa oppilaat antavat palautetta toisilleen ja esimerkiksi koulukirjoissa on jo usein kaveripalautteen kohtia valmiina. Vertaispalaute voi olla muun muassa vastavuoroista pariarviointia tai jokaisen oppilaan kehumista vuorollaan.

Kimmo: ”Sehän se tarkoitus oiski, että toisille annettas palautetta ja paljon on ihan oppiaineisiin ja jopa oppikirjoihin sisällytetty kaveripalaute juttuja, että on au-

keaman lopussa ihan tilaa sille, että annetaan kirja kaverille. Se saa kommentoida sitten, arvioida että mikä se työn jälki on.”

Jenni: ”Liikkatunneilla on ollu niitä, että yks mennee mykkyrälle keskelle ja toiset antaa positiivista palautetta. Aina joku vuorollaan pääsee siihe kehuttavaksi... Keksii tosi hyvin. Ihan aivan yllättävää ollu, miten hyvin se mennee. Että sanovat just, että se on hyvä pellaamaan ja se juoksee nopiaan ja se on hyvä piirtämään ja se on kiva kaveri ja se on ystävällinen ja auttavainen.”

Kannustavaa ja positiivista palautetta pyritään antamaan pienistä asioista joka päivä ja mahdollisesti joka tunti. Opettajat pyrkivät käyttämään positiivista palautetta kannustavana voimana. Opettaja seuraa tunnilla, miten oppilailla sujuu ja auttaa aina tarvittaessa. Ohjaavassa palautteessa voidaan antaa pieniä vinkkejä oikeaan suuntaan, mikä auttaa oppilasta itse hoksamaan asian. Positiivinen ja kannustava lähestymistapa tulee esille myös esimerkiksi siinä, miten opettaja suhtautuu myöhästyneeseen oppilaaseen. Kimmo toi myös esille, että positiiviseen palautteeseen kiinnitetään nykyisin enemmän huomiota ja on tärkeää tukea sitä, mikä on oikein, eikä aina vain korjata sitä, mikä on väärin.

Helena: ”Positiivisella palautteella voi tehdä ihmeitä aikaan ja saada sen lapsen kuostamaan, että mieluummin se porkkana kuin keppi.”

Kimmo: ”Käyn kattomassa ja autan ja koko aika piän positiivista semmosta henkeä, että osaat sinä ja autan siinä ongelman kohatessa. Että ne huomaa iteki, että sitten ku ne saa apua tai tota opastusta johonki, niin rupiaa saamaan sen jälkeen.”

Jenni: ”...kuunteleppa montako koota siinä on ja tämmösiä ihan perus, annetaan vähän vinkkejä ja sitte ne hoksaa ite...”

Kimmo: ”...esimerkkinä se vaikka, kun tullaan myöhässä kouluun, niin ei olla ovella vihasena vastassa, et miks sä oot myöhässä, vaan otetaan luokkaan ja sanotaan, että kiva että tulit ja oliko matkalla ongelmia. Heti se lähestymistapa aivan eri siinä, että toivotaan tervetulleeksi, kun että ensin aletaan kuulustelemaan, että minkä takia oot myöhästynyt. Se oppilaan päivä lähtee vähän eri tavalla käyntiin sitten siitä.”

Kimmo: ”...enemmän käytetään positiivista palautetta, eikä keskitytä aina siihen ikävään tai korjata vaan sitä, mikä on väärin, vaan myös tuetaan sitä, mikä on oikein. Siinä pikkuhiljaa se henki muuttuu.”

Korjaavassa palautteessa puututaan virheelliseen tilanteeseen ja pyritään korjaamaan se. Oppilas on voinut käyttäytyä huonosti tai ymmärtänyt jonkin asian väärin. Korjaavaa palautetta annetaan tilanteesta riippuen yksityisesti tai kaikkien kuullen. Jos oppilas häiritsee kaikkien opiskelua voi siihen puuttua myös kaikkien nähden, mutta jos asia on joidenkin oppilaiden välisen riidan selvittely, niin se pyritään hoitamaan yksityisesti. Varsinkin käyttäytymiseen liittyvissä tilanteissa opettajien käsityksissä nousi esille, että tapahtunutta pohditaan oppilaan kanssa yhdessä ja haetaan korjaavaa ratkaisua tilanteeseen. Korjaavaa palautetta annetaan

käyttämällä niin sanottua hampurilaistekniikkaa, jolloin oppilas saadaan paremmin vastaanottavaiseksi palautteen suhteen.

*Jenni: "...tässä asiassa sulla nyt pikkusen näyttää, että et oo ymmärtänyt että käy-
äänpä tätä nyt rauhassa läpi vielä."*

*Tiina: "Jos joku asia on mennyt pieleen, niin lähetään vähä miettimään, miks se joku
asia on sitten mennyt pieleen."*

*Jenni: "Että mikä meni vikkaan tai mitä sun ois pitänyt tehdä toisin. Tuota tavallaan
ensin käyään se läpi, mitä on kämmätty ja sitten, että miten toimitaan jatkossa ja sit-
te pyydetään anteeksi."*

*Helena: "...että jos nyt jossaki musiikintunnilla hölisee ja häiritsee ja muut, että
miksei toi jo lopeta tota soittamista. Niin kyllä sen voi ihan kaikkien kuullen, että täl-
lä lailla ei voi meidän koulussa toimia, että sä rikot sääntöjä."*

*Helena: "Niin sitten antaa sen positiivisen asian ja sitten ehkä siinä keskellä sen kor-
jaavan ja sitten sen vielä positiiviseen päättää, että tämä hampurilaistekniikka, että
hyvä huono hyvä."*

*Kimmo: "...että ois jotaki hyvää ensin ja sitten se negatiivinen, niin se ei oo niin
vahva se kilpi siinä eessä. Se saattaa mennä paremmin perille se palauteki."*

Selkeästi arvioivaa palautetta annetaan palautettaviin töihin, sekä myös kokeisiin ja todistuk-
siin. Esimerkiksi Tiina pyrki numeroarvioinnin lisäksi antamaan myös sanallista palautetta,
koska kokee, ettei numero oikeastaan kerro, missä asioissa oppilas onnistuu ja missä asioissa
kaipaisi vielä harjoittelua. Jos oppilaalla on kokeessa paljon virheellisiä asioita, opettaja pyr-
kii antamaan palautetta vain keskeisimmistä opittavista asioista, mutta löytämään aina myös
jotain positiivista sanottavaa.

*Tiina: "...että se pelkkä numero siitä liikunnasta vois olla semmone, että monella
saattaa jäähä vähä semmone, että no miks mä sain tämän numeron. Niin sitte ku sin-
ne vähän parilla lyhyellä lauseella vaikka laittaa, että minkälainen on se perustelu
sille numerolle. Niin se ainaki nyt vielä tässä vaiheessa itestäki tuntuu, että pitäis ol-
la sitä sanallista arviointia myös enemmän."*

*Tiina: "...joka kohasta yritän kattoa ne keskeisimmät jutut, että yrittää löytää kaikis-
ta sitä hyvää sanottavaa ja kehuja, mikä meni hyvin. Ja sitten taas, jos siellä on use-
ampia asioita mennyt pieleen, niin sitte yrittää miettiä, mikä ois semmone isoin asia,
mihin kannattaa kiinnittää huomiota. Että mikä semmone tavallaan suurin haaste
siinä tehtävässä on ollu."*

Palautetta annetaan muun muassa tehdystä työstä, työn määrästä, työn jäljestä, tarkkuudesta,
taidosta ja pienetkin onnistumiset pyritään huomioimaan. Positiivista palautetta voi antaa
myös onnistuneesta käyttäytymisestä. Kuten korjaavan palautteen yhteydessä tuli jo esille,
aina tarvittaessa on puututtava myös virheellisiin asioihin, puutteisiin, sääntöjen rikkomiseen
ja ei hyväksyttävään käyttäytymiseen.

Jenni: ”Kyllähän se on monesti on sitä, että tehystä työstä palautetta. Että ooppa piirtäny hienosti tai tosi kiva tuo kissa tai tuo on kyllä taitavasti tehty ja tuohon näit vaivaa ja hieno temppu ja tarkasti laskettu... Ja että toimit tuossa tilanteessa hyvin ja olipa hyvä, etet käyttäny nyrkkejä vaan puhhuut, tuossa sä hokasit hienosti sanoa, miltä tuntuu.”

Keskusteluissa tuli myös esille, miten oppilaat ottavat palautteen vastaan. Suomalainen vaatimattomuutta korostava kulttuuri ei ole kannustanut olemaan ylpeä osaamisestaan. Opettajat kokevat, että kulttuuri on muuttumassa ja positiivisiin asioihin kiinnitetään enemmän huomiota. Opettajat pyrkivät ohjaamaan, että onnistumisista saa iloita ja kehuja voi ottaa kiittäen vastaan. Oppilaan matala itsetunto näkyy siinä, että positiivista palautetta ja kehuja ei osata ottaa vastaan, eikä uskota niitä, vaan oppilas silti kokee olevansa jotenkin epäonnistunut.

Helena: ”Kyllä se on jossaki täällä Suomen tässä, että työtä arvostetaan ja vaatimaton pitää olla. Et sitä ainaki yrittää puheella opettaa myös, että saa juhlia niitä voitoja ja tämmösiä onnistumisiaki myös, ja iloita niistä.”

Kimmo: ”Vaikka se on vaikea vastaanottaa kehuja, ainahan se on, että vähän oot hyvin tehny ton homman, niin aikuisellaki se on vähän sillai, että no älä nyt viitti. Mut se että ossaa ottaa vastaan sanoo vaan, että kiitos. Olla ylpeä siitä, että on tehny hyvin sen.”

Helena: ”Semmonen hyvä palaute, positiivinen palaute, niin siinäähä sitte toinen saa silmät loistamaan ja ihanaa jes, että mä onnistuin ja mua kehuittiin tästä ja tuntupa mukavalta.”

Helena: ”Jos on sen itsetunnon kanssa ongelmia, niin sitte vähättelee sitä, että no en mä nyt siltikään. Että vaikka ope noin sanoo, niin ei tää, en mä silti ollukaan hyvä tai ei tää onnistunukaan.”

9 Tutkimustulosten tarkastelu

9.1 Itsetunto, minäkäsitys ja itseluottamus luokanopettajien määrittelemänä

9.1.1 Itsetunto

Luokanopettajat määrittelivät itsetunnon käsitykseksi itsestään ja miten itse arvostaa itseään. Useiden teorioiden mukaan itsetunto on nimenomaan itsearvostusta (mm. Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 16; Rayner & Devi, 2001, s. 173; Koivisto, 2007, s. 32; Kiviruusu, 2017, s. 14). Itsearvostus voidaan ymmärtää myös itsensä hyväksymiseksi ja kunnioittamiseksi (Schunk, 2014, s. 504; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 88). Schunk (2014) määrittelee itsearvostuksen olevan ihmisen käsitys omasta arvostaan perustuen etupäässä omiin uskomuksiin kyvykkyydestään. Keltikangas-Järvisen (1995, 16) mukaan itsetunto on ihmisen minäkäsityksen positiivisuuden määrä eli tunne siitä, että on hyvä ja arvokas. Lawrence (2006, s. 3) mukaan itsetunto tarkoittaa, miten yksilö kokee ”mitä olen?” ja ”mitä haluaisin olla?” välisen eron. Opettajien käsityksissä ei kuitenkaan tuotu esille ihanneminää.

Ahon (1996, s.10) mukaan itsetuntoon sisältyy tämän lisäksi itsetuntemuksen ja itsearvostuksen osa-alueet. Itsetuntemus nousi myös esille opettajien käsityksissä omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisena sekä omien kehittymiskohteiden löytämisenä. Terveeseen itsetuntoon opettajien käsitysten mukaan kuului realistinen suhtautuminen itseensä. Itsensä liiallinen kehuminen ja korostaminen koettiin olevan merkinä jostain muusta kuin hyvästä itsetunnosta. Frankin (2011) mukaan ihminen voi esittää käytöksellään ylemmyyttä tarkoitukseensa peittää todelliset tunteensa, esimerkiksi matalan itsetunnon omaavat perfektionistit voivat toimia näin.

Terveen itsetunnon omaava ihminen koettiin myös joustavana, joka pystyy vastaanottamaan rakentavaa kritiikkiä särkevää. Ilmapallo-vertauskuvan mukaan itsetunto on kuin sopivasti täytetty ilmapallo. Pieni neulanpisto ei riko sitä vaan pinta joustaa. Lickona (2009, s. 384) esittää lisäksi, että itsetunto-ilmapallo täyttyy, kun ihmiselle tapahtuu hyviä asioita, ja puolestaan tyhjenee huonoja asioita kohdatessaan. Ilmapallo täyttyy muiden kehuista ja hyvästä palautteesta, mutta erityisesti omien vahvuuksien löytäminen rakentaa positiivista ja muiden mielipiteistä riippumatonta minäkuvaa (Lickona, 2009, s. 384). Keltikangas-Järvisen (1995, s. 84–85) mukaan ihminen voi pyrkiä täydellisiin suorituksiin saadakseen osakseen ihailua.

Kuitenkin tällainen yksilö on hyvin herkkä kritiikille ja loukkaantuu helposti. Lawrencen (2006, s. 45) mukaan terveen itsetunnon omaava henkilö pystyy suhtautumaan kritiikkiin objektiivisemmin ja yrittää parantaa suoritustaan seuraavalla kerralla.

Opettajien itsetuntoon liittyvissä käsityksissä terveeseen itsetuntoon liitettiin uskallus onnistua ja pärjätä riippumatta muiden mielipiteistä. Toisaalta matalaan itsetuntoon yhdistettiin hyväksynnän tarve muilta oppilailta, minkä seurauksena voidaan jopa vältellä onnistumista koulutyöskentelyssä. Monikaan oppilas ei halua leimautua ja tulla nimitetyksi ”hikariksi”. Plummerin (2014, s. 17) mukaan matalan itsetunnon omaava henkilö usein vähättelee kykyjään ja kieltää menestymisensä. Frank (2011) toteaa, että matalan itsetunnon henkilö voi asettaa tavoitteensa sen mukaan, mitä kuvittelee toisten haluavan hänen tekevän. Itsetunnon moniuloitteisuus ei tullut täysin suoraan esille opettajien käsityksissä. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 26–30) mukaan yleisen hyvän itsetunnon voi saavuttaa erilaisilla itsetunnon yhdistelmillä eli yhden alueen heikkoutta voi tasapainottaa toisen alueen vahvuudella.

9.1.2 Minäkäsitys

Minäkäsityksen luokanopettajat perustelivat koostuvan käsityksestä itsestä, omasta persoonasta ja omista taidoista sekä muodostuvan omista kokemuksista ja muilta saadusta palautteesta. Schunk (2014, s. 504) määrittelee lähes vastaavasti minäkäsityksen koostuvan yksilön koostuista käsityksistä itsestään, mitkä ovat muodostuneet yksilön kokemuksista ja tulkinnoista ympäristön kanssa. Opettajien ilmauksissa tuli esille myös ymmärrys siitä, että käsitystä itsestä peilataan siihen, miten muut ihmiset näkevät yksilön. Ahon (1996, s. 15–16) mukaan normatiivinen minäkäsitys kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut ihmiset häntä pitävät ja mitä häneltä odottavat. Aho (1996, s. 10) pitää myös realistista positiivista minäkäsitystä samana tarkoittavana asiana kuin vahvaa itsetuntoa.

Lisäksi opettajien ilmauksissa nousi esille, että tietoisuus itsestä ohjaa toteuttamaan omia tavoitteitaan. Tähän liittyi pohtiva ilmaus: ”*Teenkö asioita omasta puolestani vai muitten puolesta?*” Ahon (1996, s. 14) mukaan minäkäsitykseen voi muodostua kuviteltuja ominaisuuksia itsestä (väärennysalueita) ja tiedostamattomia ominaisuuksia (kieltämisalueita). Jos tällaiset ominaisuudet minäkäsityksessä ovat suuria, niin silloin ihminen ei tunne tai hyväksy itseään sellaisena kuin on. (Aho, 1996, s. 14.) Kun ihminen tuntee itsensä ja tietää, mitä haluaa, niin silloin omat tavoitteet ja arvot ohjaavat toimintaa, eikä ajaudu toteuttamaan jonkun toisen toiveita. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 20) mukaan itsenäisyyden ja itsetunnon välillä vallit-

see yhteys. Hyvä itsetunto antaa rohkeutta asettaa omia päämääriä, mitkä ovat riippumattomia toisten mielipiteistä. Kuitenkin Keltikangas–Järvinen (1995, s. 79) toteaa, että hyvä itsetunto ei ole itsekkyyttä, itsensä toteuttamista toisten kustannuksella. Ihminen on luotu elämään vuorovaikutuksessa sosiaalisen yhteisön jäsenenä, missä hän ei ainoastaan aseta vaatimuksia vaan ottaa myös toiset huomioon antaen jotain itsestään.

Opettajien käsityksissä tuli ilmi myös minäkäsityksen muuttuvuus, mihin vaikuttaa kaikki ihmisen kokemat elämän tilanteet. Varsinkin lapsuudessa ja nuoruudessa minäkäsitys on muutosten kourissa, mihin vaikuttaa omat pystyvyyden ja onnistumisen kokemukset, vertailu muihin sekä muilta saatu hyväksyntä ja palaute (Byrne ja Shavelson, 1996, s. 610; Aro ym., 2014, s. 10). Eriksonin kehitysteorian mukaan erityisesti nuoruudessa etsitään omaa identiteettiä, jolloin pohditaan millainen minä olen ja miten muut minut näkevät sekä mikä minulle on elämässä tärkeää ja arvokasta (Lehtinen & Kuusinen, 2001, s. 30–32).

9.1.3 Minäpystyvyys

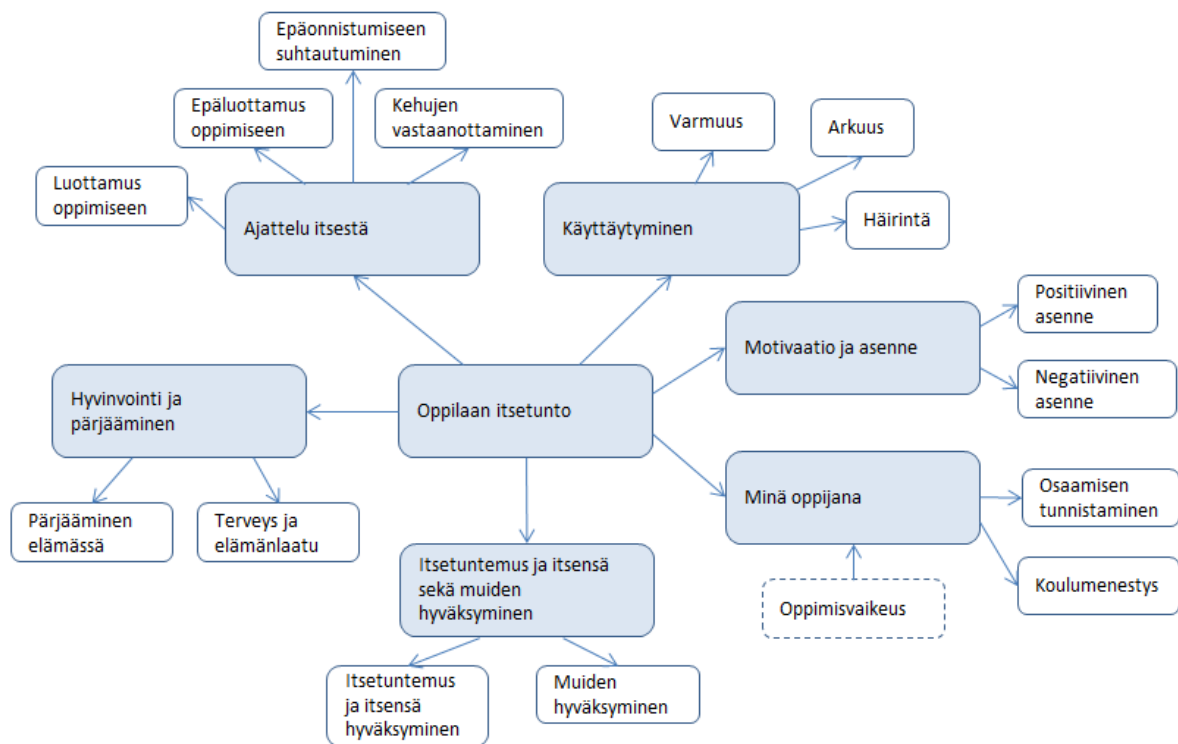
Minäpystyvyyden ja itseluottamuksen opettajat määrittelivät luottamukseksi itseensä, omiin taitoihin ja pärjäämiseen erilaisissa tilanteissa. Mielenkiintoinen ilmaus oli, että *”itseluottamus on hyvää itsetuntoa eri tilanteissa”*. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 16–18) mukaan itseluottamuksen määrä voi vaihdella elämän eri alueilla. Rentzsch, Wenzler ja Schutz (2016, s. 139) toteavat, että myös itsetunto voi vaihdella eri elämäalueilla, esimerkiksi akateemisessa suoriutumisessa tai sosiaalisissa suhteissa (myös Byrne & Shavelson, 1996, s. 600; Aro, 2014, s. 10). Ihmisen taitojen vaikutus itsetuntoon määräytyy myös sen mukaan, mitä asioita ihminen arvostaa ja pitää tärkeinä (Aro ym., 2014, s. 12). Mrukin (2006, s. 23) itsetunnon määritelmään pohjautuen, jos ihminen kehittyy arvostamisensa asioissa osaavaksi ja päteväksi voidaan olettaa, että hänen itsetuntonsa noilla alueilla on hyvä. Edelleen voisi olettaa, että tuolloin myös ihmisen itseluottamus pärjätä ja onnistua kyseisillä alueilla on hyvällä tasolla. Kuitenkin Pettyn (16.3.2015) mukaan vahva itseluottamus voi tarkoittaa myös sitä, että ihminen luottaa omaan käsitykseensä, että ei osaa mitään. Mielestäni arkielämässä itseluottamuksella kuitenkin tarkoitetaan yleensä luottamusta jonkin asian onnistumiseen kuin sen negaatioon.

Opettajien käsityksissä esille nousi myös uskallus ja rohkeus tehdä asioita itsenäisesti ilman jatkuvaa tukea ja varmistelua muilta. Schunk (2014, s. 504) mukaan itseluottamus tarkoittaa käytännössä samaa kuin minäpystyvyys, minkä hän kuvaa uskomuksiksi omista kyvyistään suoriutua tehtävästään määrätyllä tasolla. Keltikangas–Järvinen (1995, s. 18) kuvaa itseluot-

tamukseksi sitä, että ihminen asettaa itselleen rohkeasti tavoitteita ja ottaa haasteita vastaan. Frankin (2011) mukaan korkea minäpystyvyys antaa itseluottamusta ja kykyä ottaa hallittuja riskejä, koska toimintaa ohjaa halu saavuttaa ja onnistua, eikä epäonnistumisen ja virheiden välttäminen.

9.2 Oppilaan itsetunnon havaitseminen ja sen vaikutus koulunkäyntiin

Yhdistämällä opettajien käsitysten alakategorioita itsetunnon havaitsemisesta ja itsetunnon vaikutuksista koulunkäyntiin muodostin alla olevan kuvauskategorian, jossa on esitettyä ala- ja yläluokat. Opettaja voi tehdä havaintoja oppilaan itsetunnosta siitä, miten oppilas ajattelee (kertoo) itsestään, käyttäytyy, motivaatiosta ja asenteesta koulunkäyntiä kohtaan, käsityksensä oppijana, itsetuntemuksesta sekä itsensä ja muiden hyväksymisestä sekä oppilaan yleisestä hyvinvoinnin ja pärjäämisen tilasta. Vastaavasti matala tai terve itsetunto aiheuttaa seurauksia näihin osa-alueisiin.



Kuva 4. Opettajien käsitykset oppilaan itsetunnon havaitsemisesta ja vaikutuksista koulunkäyntiin.

Tästä kuvauksesta jätin pois opettajan vuorovaikutuksen ja oppilaantuntemuksen, koska se on enemmän edellytys muiden tekijöiden havaitsemiselle ja tulkitsemiselle. Oppilaiden läheisen

tunteminen avulla opettaja voi ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä, ajattelua ja osaamista sekä tukea tarvittavalla tavalla. Oppilaan itsetunnon tunnistaminen vaatii opettajien käsitysten mukaan muun muassa oppilaantuntemusta ja läheistä vuorovaikutusta. Avoimessa luottamussuhteessa lapsesta näkee ja hän itse kertoo, miten arvioi ja arvostaa itseään. Ahon (1996, s. 48) mukaan kaiken kasvatuksen edellytyksenä on, että aikuinen tuntee lapsen ja tietää, millainen vuorovaikutus olisi sopivaa juuri nyt tälle lapselle. Psykologisesti turvallisessa ilmapiirissä lapsi pystyy olemaan oma itsensä ilman pelkoa vähättelystä.

9.2.1 Oppilaan ajattelu itsestä

Oppilaan suhtautuminen epäonnistumisiinsa näyttäytyi opettajien käsityksissä itsetunnon merkinä. Terveeseen itsetuntoon yhdistettiin oppilaan ajattelu, että yrittää parantaa tulostaan seuraavalla kerralla ja matalaan itsetuntoon oppilaan ajatus, että on kokonaan huono. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 47–49) mukaan terveen itsetunnon oppilas voi epäonnistumisen jälkeen vähätellä asian merkitystä itselleen, mutta yrittää kuitenkin seuraavalla kerralla enemmän. Sen sijaan matalan itsetunnon oppilas voi yleistää epäonnistumisen jollakin alueella koskemaan kokonaan häntä itseään, mikä laskee hänen yleistä itsetuntoaan. Toisaalta voidaan myös ajatella, että oppilas voi olla hetkellisesti hyvin pettynyt epäonnistumisestaan, jolloin hän reagoi vahvasti tilanteeseen ja hänen vaihteleva itsetuntonsa käy matalalla. Perusitsetunto kuitenkin määrittää, kuinka paljon ihmisen yleinen itsetunto laskee epäonnistumisen seurauksena (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 31).

Opettajat toivat esille, että oppilas saattaa heti uuden tehtävän edessä osoittaa luottamuksen puutetta sanomalla: *”emmä ossaa”* tai *”tää on liian vaikaa”*. Suunnilleen samoilla sanoilla myös Aho (1996, s. 22) kuvailee itsetunnotaan matalan lapsen ensireaktiota suoritukseen. Yksilö odottaa epäonnistumista ja reagoi sen mukaisesti. Hän pyrkii välttelemään tehtävää ja vähättelemään sen merkitystä suojellakseen itseään ja itsetuntoaan pettymykseltä. Jos ei edes yritä kunnolla ja epäonnistuu, niin se ei aiheuta niin paljon stressiä kuin jos olisi yrittänyt toisissaan. Aho (1996, s. 22.) Yksi opettaja toi myös esille, että tällainen suhtautuminen voi olla myös joidenkin oppilaiden keskuudessa opittu tapa. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 52) mukaan suomalaiseen niin sanottuun kansanluonteeseen kuuluu ulkoinen vaatimattomuus. Ulospäin ei ilmaista, mitä osataan eikä luvata liikoa, vaan toiminta ja tulos puhuvat sitten puolestaan. Omien ansioiden vähättelyä pidetään kohteliaana käyttäytymisenä. Yleensä keskustelua käydään tyyliin, että enhän minä nyt mitään, johon vastapuolen odotetaan vastaavan, että kyl-

lähän sinä osaat. (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 52.) Mielestäni hieman vastaavan tyyppinen käyttäytyminen tulee esille nuorten Instagram tileillä, joissa postattua omakuvaa kaverit kehuu ensin kauniiksi, mihin yleensä kuuluu vastata takaisin ”*eiku sä olet*”.

Myös oppilaan suhtautuminen kehuihin ja niiden vastaanottamiseen tuli palautteesta keskustelun yhteydessä esille. Matalan itsetunnon oppilas ei vaikuta kehuista huolimatta uskovan, että on onnistunut työssään.

9.2.2 Oppilaan käyttäytyminen

Opettajien käsitysten mukaan oppilaan itsetunnon taso näkyy ulospäin käyttäytymisessä. Matalaan itsetuntoon he yhdistivät arkuuden ja epävarmuuden sekä toisaalta myös riehumisen, häiritsemisen, esittämisen ja pelleilyn. Myös Ahon (1996, s. 21) mukaan matalan itsetunnon omaava henkilö on arka ja pelokas, joka käyttäytyy epävarmasti, eikä halua olla huomion kohteena. Lisäksi Aho toteaa, että heikko itsetunto voi näkyä myös rehentelevänä ja häiritsevästä käyttäytymisestä. Lawrence (2006, s. 8) mukaan lapsen persoonallisuuden suuntautuminen ekstroverttiin tai introverttiin piirteeseen vaikuttaa siihen, miten hän käyttäytyy hankalassa tilanteessa. Matalan itsetunnon omaava lapsi voi ahdistua jonkin tehtävän edessä, koska hän ei usko omaan kykyihinsä. Tällöin hän pyrkii välttämään epäonnistumisen tunteen ja turvautuu puolustusmekanismiin (Aho, 1996, s. 16). Ekstrovertti lapsi keksii yleensä jonkin korvaavan käyttäytymisen, jolloin hän kerskailee tai häiritsee. Introvertti lapsi puolestaan pyrkii välttämään tehtävää vetäytymällä ja käyttäytymällä arasti (Lawrence, 2006, s. 8).

Opettajien käsitysten mukaan arkuus ei kuitenkaan aina ole merkinä matalasta itsetunnosta. Suomen mielenterveysseuran mukaan esimerkiksi ujous voi olla synnynnäinen luonteenpiirre muiden joukossa. Usein ujous ilmenee vaikeutena toimia vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja itsensä ilmaisussa. Joskus ujous voi olla sosiaalisten taitojen puutetta tai esimerkiksi lapsilla ne voivat olla vasta kehityksessä (Suomen mielenterveysseura). Valkoivaisesta väestöstä 24 prosentilla on todettu olevan synnynnäinen fysiologia, mikä altistaa heidät käyttäytymään varautuneesti uusissa sosiaalisissa tilanteissa. Vastaavasti 30 prosentilla väestöstä on fysiologia, mikä antaa heille alttiuden kohdata uusia asioita aktiivisesti. Ujous ei siis johdu itsetunnon puutteesta tai epäonnistuneesta kasvatuksesta. (Keltikangas–Järvinen, 2015, s. 48.) Kuitenkin jos lapsen temperamentti sopii hyvin ympäristön odotuksiin, kehittyy hänelle helpommin terve itsetunto. Tutkimuksissa on havaittu, että ujous Kiinassa johtaa yleensä hyvään itsetuntoon, mutta sen sijaan amerikkalaisessa kulttuurissa syrjäytymiseen. Ilmiöön vaikuttaa se,

pidetäänkö kulttuurissa ujoutta hyväksyttävänä piirteenä. (Keltikangas–Järvinen, 2006, s. 160.) Yksi opettajista toi esille myös valikoivan puhumattomuuden, mutismin, mikä luokitellaan sosiaalisten tilanteiden peloksi tai ahdistuneisuushäiriöksi. Mutisteilla on havaittu olevan normaalia enemmän muun muassa ujoutta. Käyttäytymisterapeuttien mukaan puhumattomuus on opittua käyttäytymistä, jonka tavoitteena on välttää ahdistusta, saada huomiota tai hallita ympäristöä (Lämsä & Erkolahti, 2013).

Opettajien ilmauksissa terveeseen itsetuntoon yhdistettiin rauhallisuus ja varmuus sekä hermostumattomuus virheistä. Tutkijoiden mukaan terveen itsetunnon omaava ihminen suhtautuu mahdollisiin rajoitteisiin sovinnoisesti ja hyväksyvästi (Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523). Hänellä on myös kyky sietää epäonnistumisia (Plummer, 2014, s. 13; Baumeister ym., 2003; Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 22). Vaikka epäonnistumisten sietokyky ja suhtautuminen rajoitteisiin sovinnoisesti antaa varmasti ihmiselle annoksen rauhallisuutta, ei mielestäni rauhallisuutta sinänsä voida pitää merkinä hyvästä itsetunnosta. Se kuvastaa ennemminkin ihmisen temperamentin intensiivisyyden tasoa (Keltikangas–Järvinen, 2006, s. 122).

Poikkeuksena edellisiin kategorioihin esille tuli myös oppilaan liiallinen itsensä kehuminen, mikä nähtiin olevan yhteydessä itsetunnon puutteeseen. Keltikangas–Järvinen (1995, s. 49, s. 75) toteaaakin, että huomattavan itsevarmalla käyttäytymisellä voidaan yrittää piilottaa sisäistä epävarmuutta. Hän yhdistää myös narsistisen minävaurion ja itsetunnon puutteen, mistä aiheutuu itsekeskeisyyttä ja johon tarvitaan jatkuvaa huomiota ja ihailua muilta. Tähän yhdistyy myös herkkyyys kritiikille (1995, s. 84–85). Keltikangas–Järvinen (1995, s. 76) kuitenkin varoittaa liian pitkälle menevien johtopäätösten tekemistä pelkästään ihmisen käyttäytymisen perusteella, sillä samanlainen käyttäytyminen voi johtua eri ihmisillä hyvin erilaisista syistä.

9.2.3 Oppilaan motivaatio ja asenne

Opettajat halusivat löytää oppilaan motivaation oppimiseen ja säilyttää sen haasteidenkin keskellä. Martinin (2010, s. 10–11) akateemisen motivaation ja sitoutumisen mallin mukaan positiiviset ajatukset lisäävät oppilaan sisäistä motivaatiota, tehtäviin keskittymistä, yrittämisen halua, sinnikkyyttä ja työskentelytaitoa, minkä seurauksena myös oppiminen on parempaa. Vastaavasti negatiiviset ajatukset aiheuttavat helposti tehtävien välttämistä ja siten huonompaa oppimista. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 89) mukaan matalan itsetunnon oppilailla on havaittu olevan kielteisempi asenne koulunkäyntiin ja heikompi koulumenestys kuin terveen itsetunnon oppilailla.

9.2.4 Minä oppijana

Opettajat liittivät käsityksissään oppilaan terveeseen itsetuntoon oman osaamisen tunnistamisen ja omien vahvuuksien ja heikkouksien realistinen arvioiminen. Ahon (1996, s. 10) mukaan itsetuntoon liittyy itsetietoisuuden ja itsetuntemuksen osa-alueet. Itsetietoinen lapsi osaa kuvata itseään tarkasti. Itsetietoisuutta voi kehittää arvioimalla itseään, tiedostamalla itseen vaikuttavia asioita, ilmaisemalla tunteensa ja asenteensa sekä tiedostamalla oman ainutlaatuisuutensa. (Aho, 1996, s. 66.)

Opettajien mielestä itsetunnolla on vaikutusta oppilaan ajatteluun itsestään oppijana. Jos oppilaan asenne on positiivinen ja uskoo oppivansa, nähtiin sen edesauttavan oppimista ja aivojen toimintaa uuden tiedon käsittelyssä. Vastaavasti, jos oppilas uskoo, ettei opi, nähtiin sen vaikuttavan heikentävästi yrittämisen haluun ja aivojen työskentelyyn, ja siten myös koulumenestykseen. Oppilaan usko omaan pärjäämiseensä tietyssä tehtävässä kuvaa oppilaan akateemisen minäpystyvyyden tasoa (Bandura, 1995, s. 2). Toteutunut minäpystyvyys ja kokemukset muovaavat myös oppilaan minäkäsitystä ja itsetuntoa (Bong & Skaalvik, 2003). Positiivisten kokemusten tuloksena oppilaalle voi muodostua käsitys itsestään hyvänä oppijana, mikä nostaa hänen akateemista itsetuntoaan ja itsensä arvostamista.

Opettajat olivat havainneet oppimisvaikeuksien ja erityisopetuksessa käymisen olevan yhteydessä oppilaiden heikompaan käsitykseen itsestään. Oppilaat kokevat itsensä helposti huonoksi vertaillaessaan itseään muihin oppilaisiin. Oppimisvaikeus ei kuitenkaan tullut esille tässä yhteydessä varsinaisena seurauksena oppilaan itsetunnosta vaan pikemminkin huomiona toisinpäin eli oppimisvaikeus voi aiheuttaa negatiivisen käsityksen itsestään oppijana ja vaikuttaa siten myös itsetuntoon. Pienten oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto ovat vielä tuossa iässä vahvasti kehittymässä (Aho, 1996, s. 27; Aro ym., 2014, s. 10), jolloin oppilaiden voi olla vielä vaikeaa eriyttää oppimisessa kokemansa vaikeudet yleisestä minäkäsityksestään ja itsetunnostaan (Lawrence, 2006, s. 4; Keltikangas-Järvinen, 1995, s. 110). Sen vuoksi oppilaat voivat tehdä nopean yleistyksen ja kokevansa olevan kokonaan huono. Esimerkiksi Alesi, Rappo ja Pepi (2012) havaitsivat tutkimuksessaan (N=56, 8 v.), että oppilaat, joilla oli dysleksia ja lukemisen tai matemaattinen vaikeus antoivat matalammat kouluitsetunnon arvot kuin oppilaat, joilla ei ollut oppimisen vaikeutta. He myös todennäköisemmin käyttivät itseään puolustavia mekanismeja. Vastaavasti Terrasin, Thompsonin ja Minnisin (2009) tutkimuksessa (N=68, ka 11,2 v.) todettiin, että lapsilla joilla oli dysleksia, oli itsetunnon häiriö kouluitsetunnossa, mutta ei kuitenkaan globaalissa itsetunnossa. Lisäksi oppilailla havaittiin ver-

rokkiryhmään nähden merkittävästi enemmän sosioemotionaalisia ja käyttäytymishäiriöitä. Metsäpellon ja kollegoiden (2015) tutkimuksen mukaan edelleen matala akateeminen suoriutuminen alkuluokilla johtaa todennäköisesti tehtävien välttämiseen kakkos- ja kolmosluokilla. Terras, Thompson ja Minnis (2009) havaitsivat, että vanhempien ja lapsen positiivinen asenne lukemisen vaikeutta kohtaan ja riittävästi tietoa vaikeudesta auttaa ehkäisemään puolustusmekanismien kehittymistä. Oppimisvaikeuksissa on annettava tukea varsinaisen oppimisvaikeuden lisäksi psykososiaaliseen sopeutumiseen ja joustavuuteen. Toisaalta Saloviita (2013, s. 42) toteaa, että tutkimuksissa on havaittu, että oppimisvaikeuden leiman saamisesta tulee itseään toteuttava ennustus, millä on negatiivinen vaikutus oppimiseen.

9.2.5 Itsetuntemus ja itsensä sekä muiden hyväksyminen

Opettajat yhdistivät terveeseen itsetuntoon hyvän itsetuntemuksen ja itsensä hyväksymisen. Tutkijoiden mukaan terveen itsetunnon omaava ihminen on aito ja rehellinen itseään kohtaan (Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523). Ahon (1996, s. 10) mukaan itsetuntoon kuuluvat itsetietoisuus, itsetuntemus ja itsearvostus. Myös muiden hyväksyminen ja arvostaminen nähtiin terveen itsetunnon ominaisuuksina. Edellytyksenä muiden hyväksymiselle koettiin itsensä hyväksyminen: *”kun hyväksyy itsensä, niin hyväksyy tavallaan myös kaikki muutki”*. Muun muassa Plummerin (2014, s. 13) sekä Baumeisterin ja kollegoiden (2003) mukaan itsetunnotaan terve ihminen osaa arvostaa toisia ja heidän osaamistaan. Keltikangas-Järvisen (1995, s. 19) mukaan tällainen ihminen kykenee myös ihailemaan toisia ihmisiä, ilman että kokisi heidän olemassaolonsa itselleen uhkana. Aho (1996, s. 43) toteaa myös, että ihminen joka hyväksyy itsensä, pystyy hyväksymään myös muut, sietämään erilaisuutta ja ristiriitaisia tilanteita.

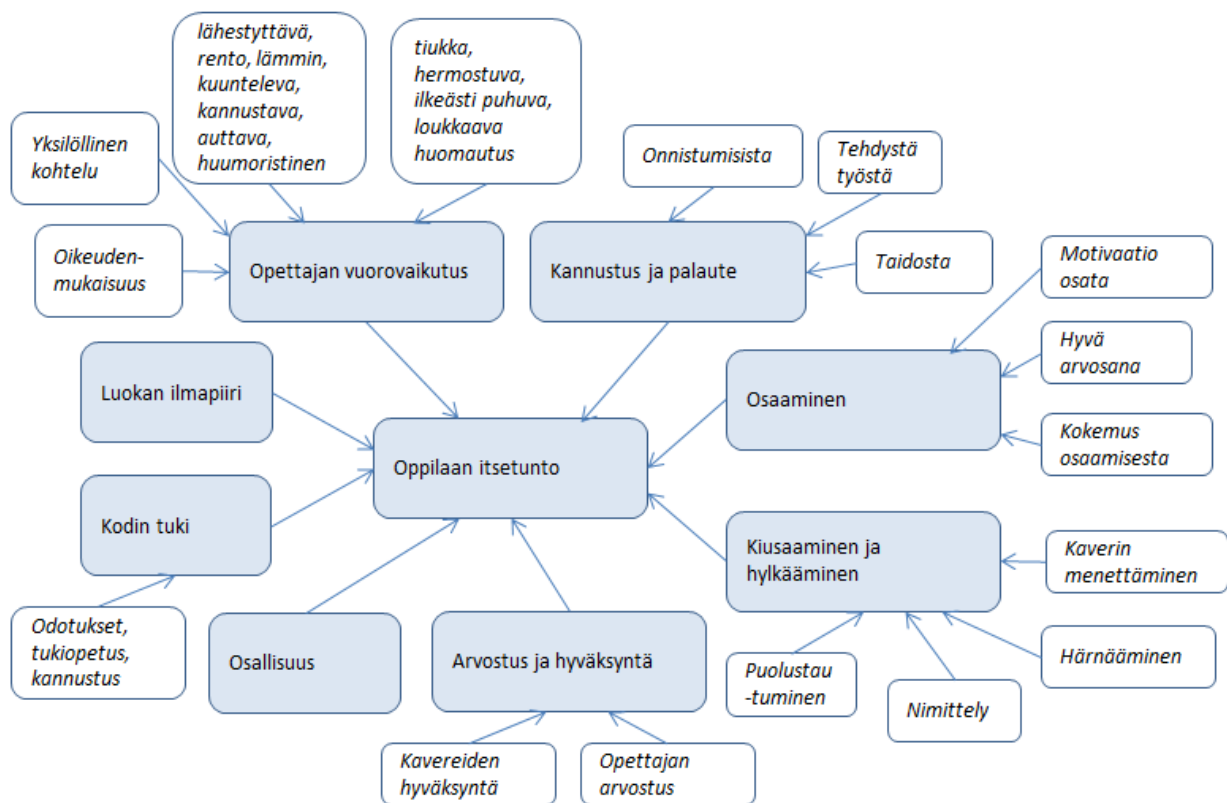
9.2.6 Hyvinvointi ja pärjääminen

Opettajat toivat myös esille matalan itsetunnon yhteyden terveyteen ja masennukseen sekä terveen itsetunnon yhteyden helpompaan elämään, energiaan ja elämässä pärjäämiseen. Baumeisterin ja kollegoiden (2003) mukaan matalan itsetunnon on osoitettu selittävän masennusta ja bulimiaa (myös Jordan ym., 2015, s. 523). Keltikangas-Järvisen (1995, s. 91-93) mukaan matala itsetunto altistaa epäterveelliselle käyttäytymiselle, mikä johtaa suurentuneeseen riskiin sairastua sydän- ja verisuonitauteihin. Terveen itsetunnon ihminen näkee elämänsä yleensä positiivisena (Frank, 2011; Jordan ym., 2015, s. 523) ja onnellisena (Baumeister ym.,

2003) sekä kokee elämänhallinnan ja itsenäisyyden tunteita, jolloin hän tekee myös itsenäisiä päätöksiä (Suomen mielenterveysseura; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 88). Uusien sosiaalisten suhteiden luominen on helpompaa (Baumeister ym., 2003) ja työelämässä on käytettävissä paremmat selviytymiskeinot (Jordan ym., 2015, s. 523–524).

9.3 Luokanopettajien omakohtaiset kokemuksia itsetuntoon vaikuttaneista asioista

Opettajien omien kertomusten ja kokemusten perusteella muodostettu kuvauskategoria oppilaan itsetuntoon vaikuttaneista asioista koulussa on esitetty kuvassa 5. Sinisillä laatikoilla on merkitty analyysissä esille tulleet alakategoriat ja valkoisissa laatikoissa on opettajien ilmauksista nousseet merkittävimmät tekijät.



Kuva 5. Opettajien omakohtaiset kokemukset itsetuntoon vaikuttaneista asioista koulussa.

Opettajien omissa koulumuistoissa opettajan vuorovaikutus oppilaisiin nousi usein esille itsetuntoon vaikuttaneista tekijöistä. Positiivisiksi vuorovaikutuskeinoiksi ja opettajan ominaisuuksiksi kuvailtiin opettajan lähestyttävyyttä, lämmihenkisyyttä, rentoutta, huumorin käyttöä, kannustamista, kuuntelemista, auttamista ja yksilöllisten tarpeiden huomaamista. Opettajan negatiivisiksi ominaisuuksiksi mainittiin tiukkuus, hermostuvuus ja ikävästi puhuminen

oppilaista. Lawrencen (2006, s. 68) mukaan itsetuntoa kohottavat opettajan ominaisuudet ovat hyväksyvyys, aitous ja empatia. Lapset huomaavat herkästi henkilöt, jotka eivät osoita hyväksyntää. Hyväksynnän tulee olla aitoa, jolloin se on ihmisistä välittämistä ja kunnioittamista sekä uskoa ihmisen kykyyn kehittyä. Aito hyväksymisen kyky riippuu yleensä ihmisen omasta emotionaalisesti tyydyttävästä kehityshistoriasta, jolloin ihmisellä itsellään on terve itsetunto ja osaa luonnollisesti arvostaa ja nauttia muiden ihmisten seurasta. (Lawrencen, 2006, s. 68.) Opettajan merkitys korostui myös luokan ilmapiirin luomisessa.

Opettajat olivat kokeneet kannustuksen ja positiivisen palautteen itsetuntoa nostavana tekijänä, ja sitä oli saatu tehdystä työstä ja omasta taidosta opettajalta, vanhemmilta ja esimieheltä. Kupiaksen, Peltolan & Saloraidan mukaan (2011, s. 16–18) palaute on erittäin tärkeää myös aikuisuudessa, sillä ilman palautetta työn merkitys ja motivaatio katoavat. He toteavat, että palautteen ydinaluetta ovat tulokset eli tehty työ sekä osaaminen ja työskentelytaidot. Myös Salovaara ja Honkonen (2011, s. 116) toteavat, että opettajan myönteinen palaute, kannustus ja rohkaisu ylläpitävät ja kasvattavat oppimisen iloa ja motivaatiota. Positiivinen palaute vahvistaa oppilaan onnistumisen kokemuksia ja vaikuttaa hänen käsitykseensä itsestään ja osaamisestaan (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 217).

Opettajien itsetunto on kokenut kolauksen kaverin hylätessä tai jouduttuaan kiusaamisen kohteeksi. Lawrencen (2006, s. 137) mukaan heikko osaaminen, itsetunnon ja arvostuksen puute voi aiheuttaa toisilla turvautumisen korvaavaan käyttäytymiseen (defenssiin). Omia puutteita kompensoidaan kiusaamalla toisia (Aho, 2005, s. 29–31). Kuitenkin esimerkiksi Tsaousiksen (2016) tutkimuksessa ei havaittu kovin selvää yhteyttä itsetunnon ja kiusaamiseen syyllistymisen välillä. Kiusaamisen syynä onkin todettu olevan monia erilaisia tekijöitä. Samassa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että kiusaamisen uhreiksi joutuneilla on usein matala itsetunto. Kiusaamisen uhriksi joutuminen koulussa on vakava vaara oppilaan itsetunnolle ja terveydelle, ja siihen pitää puuttua kaikin mahdollisin keinoin (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 209). Opettajien kertomuksissa tuli kuitenkin esille itsensä puolustaminen niin fyysisesti kuin myös verbaalisti, mitkä osaltaan vaikuttivat kiusaamisen loppumiseen. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 211) ja Tsaousiksen (2016) mukaan yhteistä kiusatuksi joutuneilla oli, että he eivät pystyneet pitämään puoliaan. Opettajan kokemuksessa hyvä kaveripiiri toimi myös itsetuntoa suojaavana tekijänä kiusaamisen haitallisia vaikutuksia vastaan. Laineen (2005, s. 175) mukaan ystävät vahvistavat toistensa itsetuntoa ja yhdessä he kokevat itsensä voimakkaammiksi, varmemmiksi ja vähemmän haavoittuviksi.

Opettajien kokemuksissa tuli esille myös osaaminen ja onnistumisen kokemukset itsetuntoa vahvistavina tekijöinä. Myös opettajan kannustus kuoroon osallistumiseen koettiin tunnustuksena ja merkkinä omasta osaamisesta. Mrukin (2006, s. 23) määritelmän mukaan myös pätevyyden ja osaamisen kokemukset kasvattavat itsetuntoa. Tällöin myös minäpystyvyyden tunne kasvaa sosiaalisen vahvistuksen kautta kyseisellä alueella (Bandura, 1986; Pajares, 2006, s. 344).

Kokemuksissa kerrottiin opettajalta saadusta hyväksynnän tunteesta ilmeiden ja eleiden välityksellä. Lawrence (2006, s. 69) toteaaakin, että lapset ovat erittäin tarkkoja sanattoman viestinnän suhteen ja usein tällainen opettajan kehollinen viestintä on tiedostamatonta, joten sitä on vaikea väärentää. Myös muiden oppilaiden hyväksyntä tuli esille opettajien kokemuksissa. Eniten lapsen itsetuntoon vaikuttavat omat vanhemmat, jotka hyväksynnän osoituksillaan luovat perustan lapsen itsetunnolle (Roberts, 2002, s. 8; Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 153). Myös myöhemmin yhteenkuuluvuuden tunne, hyväksyntä ja arvostus muiden taholta ovat tärkeitä itsetunnon tekijöitä ja ylläpitäjiä (Aho, 1996, s. 71).

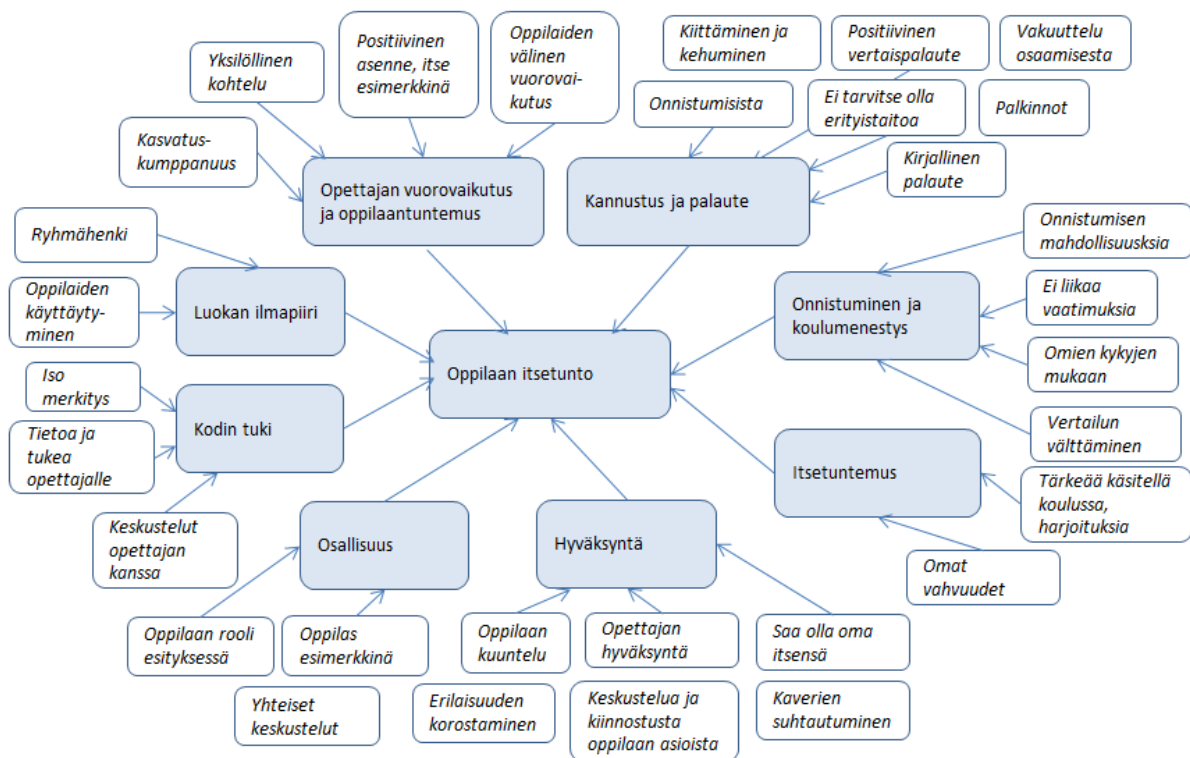
Vanhemmilta saadun tuen avulla haasteista on selvitty ja samalla on opittu sinnikkyyttä ja luottamusta omaan tekemiseen, omatoimisuuteen. Tutkimuksissa on todettu, että hyvä itsetunto lisää sinnikästä yrittämistä (Baumeister ym., 2003, s. 15; myös Plummer 2014, s. 13). Hyvä itsetunto yhdistetään myös itsenäisten päätösten tekemiseen (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 88). Vanhempien odotukset ja lapselle annettu tuki vaikuttavat lapsen omiin uskomuksiin kyvyistään (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 218–220). Vanhemman näyttämän mallin avulla ja pystyvyys uskomuksella, että omalla työpanoksella voi vaikuttaa oppimiseensa, voi kasvattaa myös lapsen omaa minäpystyvyyttä varsinkin, kun lapsi huomaa, että oppimisteot parantavat tuloksia (Bandura, 2006, s. 8).

9.4 Oppilaan itsetunnon kehittymisen tukeminen ja sen haasteet koulussa

9.4.1 Oppilaan itsetunnon tukemisen keinot

Kuvassa on esitetty opettajien käsitysten perusteella muodostettu kuvauskategoria oppilaan itsetunnon kehittymisen tukemisen keinoista koulussa. Sinisillä laatikoilla on merkitty analyysissä esille tulleet alakategoriat ja valkoisissa laatikoissa on opettajien ilmauksista nousseet

merkittävimmät tekijät. Opettajan vuorovaikutus ja oppilaantuntemus alakategoriat on yhdistetty kuvassa samaan laatikkoon.



Kuva 6. Opettajien käsitykset oppilaan itsetunnon tukemisen keinoista koulussa.

Luokan ilmapiiri

Opettajien käsitysten mukaan luokan ilmapiirin huomaa erityisesti silloin, kun se ei toimi. Tällöin luokassa voi olla kiusaamista, haukkumista ja vähättelyä. Tällainen toiminta ei nosta kenenkään mielialaa ja joidenkin oppilaiden itsetunto voi olla vaarassa laskea. Ilmapiirin pitäisi olla turvallinen ja hyväksyvä, jossa jokainen oppilas voi olla oma itsensä. Ahon (1996, s. 72) mukaan ryhmään kuulumisen, jossa vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa oppilaan itsetuntoa. Lawrencen (2006, s. 84) mukaan lasten on koettava ilmapiiri turvalliseksi ja itsensä niin hyväksytyiksi, että he uskaltavat ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan. Aho jatkaa, että ryhmän ilmapiiriä voidaan rakentaa erilaisilla ryhmäytävillä harjoituksilla, jotka lisäävät ryhmään kuulumisen tunnetta ja ryhmän hyväksymistä. Samalla myös tutustutaan toisiin oppilaisiin paremmin. Oppilaita voidaan myös rohkaista hakemaan tukea muilta oppilailta. Ystävystymistä voidaan myös harjoitella esimerkiksi pohtimalla ryhmissä, millaisia ominaisuuksia hyvällä ystävällä on. Aho toteaa, että tunteakseen itsensä on opittava tuntemaan toiset. Erilaisuuden hyväksymistä harjoitellaan huomaamalla toisten erilaista osaamista

ja mielenkiinnon kohtia. (Aho, 1996, s. 72–73.) Saloviita (2013, s. 26) toteaa, että tutkimusten mukaan luokan pysyvyys vaikuttaa jonkin verran oppimistuloksia parantavasti. Koulun vaihtamisen ja ystävyssuhteiden katkeamisen seurauksena on havaittu oppimisen viivästymistä ja heikentymistä.

Opettajan vuorovaikutus ja oppilaantuntemus

Opettajat ilmaisivat, että opettaja näyttää omalla käytöksellään esimerkkiä oppilaille positiivisesta asenteesta ja vuorovaikutuksesta, mikä osaltaan on edellytys hyvän ilmapiirin rakentumiselle. Esille nostettiin myös ennakkoinnin merkitys ja tärkeys oppilaiden ohjaamisessa. Opettajan tai ohjaajan persoonalla ja taidolla lähestyä oppilasta koettiin olevan vaikutusta oppilaan haluun vastaanottaa tukea ja ohjausta. Lawrencen (2006, s. 84) mukaan itsetuntoon vaikuttavilla harjoituksilla ei ole suurtakaan merkitystä, jollei opettaja luo positiivista suhdetta oppilaisiinsa ja toimi samalla hyvän itsetunnon mallina. Keltikangas–Järvisen (2006, s. 197) mukaan ennakkointi ja rutiinit ovat tärkeitä jo senkin vuoksi, että temperamentiltaan erilaisilla lapsilla on hyvät mahdollisuudet sopeutua ja toimia koulussa. Saloviita (2013, s. 43) toteaa, että tutkimusten mukaan kaksi tärkeintä asiaa liittyen opettajaan on hyvä suhde oppilaisiin ja opettajan korkeat odotukset oppimisen suhteen. Opettajan myönteiset odotukset jokaisen oppilaan oppimista kohtaan vaikuttavat oppilaan omiin uskomuksiin, minäkäsitykseen ja suoriutumiseen (Saloviita (2013, s. 41).

Opettajan oppilaantuntemus nähtiin myös edellytyksenä oppilaan hyväksytyksi tulemisen tunteelle ja luokan hyvän ilmapiirin rakentajana. Opettaja voi tutustua oppilaisiinsa juttelemalla välillä esimerkiksi oppilaan kiinnostuksen kohteista. Cantellin (2010, s. 28) ehdottaa, että opettaja voi välitunneilla valvontavuorollaan käyttää ajan keskustellen oppilaiden kanssa. Esimerkiksi tällöin on hyvä ottaa kontaktia hiljaisiin oppilaisiin ja tutustua heihin paremmin. Oppilaan tuntemiseen liittyi persoonallisten tekijöiden lisäksi myös fyysisiä tekijöitä, kuten oppilaan terveyteen liittyviä asioita. Esimerkiksi oppilaan migreenitaipumuksen tietäminen auttaa opettajaa reagoimaan ymmärtävällä tavalla kohtauksen iskiessä päälle. Tässä yhteydessä korostettiin myös kodin merkitystä oppilaantuntemuksen tietolähteenä ja yhteiset keskustelut vanhempien kanssa koettiin tärkeinä.

Kannustus ja myönteinen palaute

Yhtenä tärkeimmistä tukemisen tavoista opettajien käsitysten mukaan on kannustus ja myönteinen palaute. Oppilaan pienetkin onnistumiset, kuten oikein tehty kirjain, huomataan ja op-

pilasta kehutaan. Myös oppilaan sinnikkäästä yrittämisestä annetaan myönteistä palautetta. Aron ja kollegoiden (2014, s. 17) mukaan hyvistä ponnisteluista kannattaakin antaa positiivista palautetta, sillä se kehittää oppilaan sitkeyttä ja yrittämisen halua. Opettajien käsitysten mukaan palautteen ei tarvitse aina liittyä mihinkään erikoistaitoon vaan, että jokainen oppilas saa positiivista palautetta jostakin asiasta. Opettajan tulisi huomata, että: *”jokapäivä se jossa-ki onnistuu”*. Myönteistä palautetta voidaan antaa myös esimerkiksi hyvästä käyttäytymisestä. Aron ja kollegoiden (2014, s. 15; myös Curry & Johnson, 1990, s. 92) mukaan palautteen tulee kuitenkin olla rehellistä ja liittyä opettajan aitoihin havaintoihin. Liiallinen yleinen kehuminen voi opettaa odottamaan ulkoista hyväksyntää, jolloin luottamus omaan arviointiin voi kärsiä.

Opettajat antavat palautetta myös kirjallisesti palautettaviin töihin, sekä myös vanhemmille Wilman tai erillisen onnistumisvihkon kautta. Onnistumisia voidaan vielä kotonakin juhlia. Ahon (1996, s. 53) mukaan kirjallinen palaute on todettu erittäin toimivaksi erityisesti itse-tunnoiltaan matalalle oppilaalle.

Kannustavaa palautetta ja rohkaisua annetaan työn tekemisen yhteydessä, innostetaan ja vakuutetaan osaamisesta. Yksi opettaja oli todennut huumorin ja pienen sarkasmin motivoivana keinona isommilla luokilla ja varsinkin poikien suhteen. Saharisen (2007, s. 265) mukaan huumori voi olla toimiva keino luokan ilmapiirin rakentamisessa ja yhteisyyden vahvistamisessa. Saharisen tutkimassa lukion luokassa opettajan kiusoittelemahuumori onnistui luomaan luokkaan myönteisen ja nauravan ilmapiirin. Kiusoittele kohdistui yleensä oppilaiden tekemiin virheisiin. Huumorin käytöstä opettaja antoi vihjeitä ilmeillään ja muuttamalla ääntään tai sen nopeutta. Opettajan kiusoittele on kuitenkin riskialtista ja arkaluontoinen toiminto (Saharinen, s. 267). Opetusharjoittelussani kahden luokan yhteisellä tunnilla opettajat usein esitivät ohjeet oppilaille pienellä humoristisella näytelmällä, jossa toinen esitti yleensä oppilasta. Menetelmä vaikutti oikein toimivalta pienille oppilaille, oppilaita kiinnostavalta ja hauskalta ilman yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvaa vitsailua.

Esille tuotiin myös oppilaantuntemus eli opettajan on osattava kohdata ja kohdella kutakin oppilasta yksilöllisesti sopivalla tavalla. Palkintojärjestelmät voivat olla kannustavia, mutta eivät välttämättä aina sopivia jokaiseen luokkaan. Jokaisella oppilaalla pitäisi olla reilu mahdollisuus palkinnon saamiseen. Haasteellisen luokan opettajan mielestä palkintojärjestelmä ei toimisi hänen luokassaan, koska muutamat oppilaat eivät koskaan pääsisi asetettuihin tavoitteisiin.

Cantell (2010, s. 28) kertoo, että eräs opettaja pitää ”Huomaa ja kannusta” -päiviä, joiden aikana opettaja pyrkii huomaamaan jokaisen oppilaan positiivisessa hengessä. Opettaja pitää esillä oppilaiden nimilistaa, johon hän päivän aikana tekee merkintöjä kohtaamisistaan oppilaiden kanssa. Merkintöjen avulla on helppo huomata ne oppilaat, jotka eivät ole vielä saaneet huomiota. (Cantell, 2010, s. 28)

Onnistuminen ja koulumenestys

Opettajien käsityksistä tuli ilmi, että oppilaan osaamisella, oppimisella ja koulumenestyksellä nähtiin olevan vaikutusta oppilaan itsetuntoon ja minäpystyvyyteen. Onnistumisen kokemuksia ja iloa oppimiseen korostettiin kuin myös jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimista ja oppilaiden välisen vertailun välttämistä. Rosenbergin, Schoenbachin ja Rosenbergin (1995, s. 153) mukaan koulussa menestyminen nostaa erityisesti ihmisen akateemista itsetuntoa. Metsäpelton ja kollegoiden (2015) mukaan heikosta koulumenestyksestä aiheutui tehtävien välttävää käyttäytymistä, missä välineenä toimivat oppilaan negatiivinen minäkäsitys ja epäonnistumisen odotukset. Koulussa menestymisellä on siis merkitystä ainakin oppija-minäkäsitykseen ja akateemiseen itsetuntoon.

Opettajan liian korkean vaatimustason oppilaan kykyihin nähden koettiin aiheuttavan painetta ja ahdistusta oppilaalle, mitä tulisi välttää. Itsetunnon tukeminen nähtiin erityisen tärkeänä alkuluokilla, koska silloin rakentuu oppilaan käsitys itsestään oppijana. Keltikangas–Järvisen (1995, s. 218–220) mukaan sopiva vaatimustaso pitää kuitenkin olla, jotta oppilaalle tulee tunne, että hänen taitoihinsa uskotaan. Liian korkeat tavoitteet puolestaan lisäävät epäonnistumisen mahdollisuuksia, minkä seurauksena myös itsetunto voi madaltua (Keltikangas–Järvinen, 1995, s. 218–220). Aron ja kollegoiden (2014, s. 17) mukaan oppilaan motivaatio kasvaa, jos oppilas voi myös itse vaikuttaa omiin oppimisen tavoitteisiinsa. Kuitenkin opettajan apua tarvitaan realistisen tavoitteen muodostamisessa (Aro ym., 2014, s. 57). Oppilas tarvitsee myös aikuisen tukea onnistuakseen toimiessaan lähikehityksen vyöhykkeellään (Daniel, 2005, s. 4–5). Jos oppilaalla on haasteita oppimisessaan jo koulun alkuvaiheessa, sillä voi olla negatiivisia vaikutuksia oppilaan minäkuvaan. (Nurmi ym. 2014, s. 100).

Itsetuntemus

Itsetuntemusta opettajat olivat käsitelleet muun muassa Lions Questin Elämisentaitoja ja Vahvuusvariksen menetelmien avulla. Elämisentaitoja ohjelma antaa käytännön työkaluja oppilasryhmien ryhmäyttämiseen ja elämäntaitojen harjoitteluun. Suomen Lions-liitto on to-

teuttanut ohjelmaa jo yli 25 vuoden ajan. Sisältöön kuuluu myönteinen ja erilaisuutta arvostava oppimisilmapiiri, itseluottamuksen, itsetunnon ja vastuullisuuden vahvistaminen, kuuntelu- ja keskustelutaidot, tunnetaidot, itsehallinta ja muutosvalmiudet sekä terveyteen liittyviä asioita (Lions quest). Huomaa hyvä -toimintakorteissa Vahvuusvaris esittelee 26 erilaista luontevahvuutta, joita voi harjoitella erilaisten harjoitusten avulla (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). Luontevahvuuksien opettaminen perustuu positiiviseen psykologiaan ja Vuorisen tutkimuksen tavoitteena on syrjäytymisen ennaltaehkäisy ja hyvinvointi (Vuorinen).

Hyväksyntä

Opettajien käsitysten mukaan hyväksynnän tunne välittyy oppilaalle nähdyn tulemisen kokemuksen, kiinnostuksen osoituksen ja kuuntelun kautta. Hyväksynnän tunteeseen vaikuttavat myös muiden oppilaiden suhtautumistapa itse. Myös koulun kaikilla aikuisilla on merkitystä hyväksyvän ilmapiirin luomisessa. Aron ja kollegoiden (2014, s. 17) mukaan hyväksytyksi tuleminen tunteella on merkittävä rooli itsetunnon kehityksessä. Opettajat tähdensivät, että erilaisuuden korostaminen ja siitä keskusteleminen auttaa oppilaita hyväksymään erilaisuutta ja vähentämään vertailua muihin. Varsinkin alkuluokilla erot voivat olla suuret lukemaan opettelussa, jolloin luonnollisesti oppilailla on hyvin erilaisia tehtäviä. Myös Salmela–Aron (2018, s. 29–32) mukaan koulussa tulee painottaa jokaisen oppilaan yksilöllistä kehittymistä.

Yksi opettaja korosti, että opettajan on myös hyväksyttävä oppilaidensa osaamisen taso. Opettaja kokee varmasti helpommin itse onnistuneensa, jos oppilaat suoriutuvat hyvin. Opettajan omat ambitiot eivät kuitenkaan saisi määrätä oppilaidensa tavoitetasoa, vaan sen on perustuttava oppilaiden omaan lähtötasoon. Luxmoore (2008, s. 149) painottaa, että opettaja ei voi siirtää oppilaisiinsa mahdollisesti omia toteutumattomia haaveitaan. Opettajan on myös hyväksyttävä omat rajalliset mahdollisuutensa vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja elämään.

Osallisuus

Osallisuuden kokemus nostettiin myös esille opettajien ilmauksissa oppilaan itsetunnon tukemiseksi. Taitava oppilas voidaan ottaa esimerkiksi liikuntatunnilla näyttämään jonkin liikkeen suoritus tai oppilaalle voidaan antaa tärkeä rooli jossakin tapahtumassa. Yhteispeli-menetelmässä käytetään luokkapiirejä, joissa harjoitellaan ystävällisyyttä ja toisiin tutustumista keskustellen ja leikkien. Samalla harjoitellaan vuorovaikutustaitoja (kertomista, kuuntelua ja vuorottelua), sääntöjen noudattamista, toisten kunnioittamista ja tunnetaitoja (Kampman

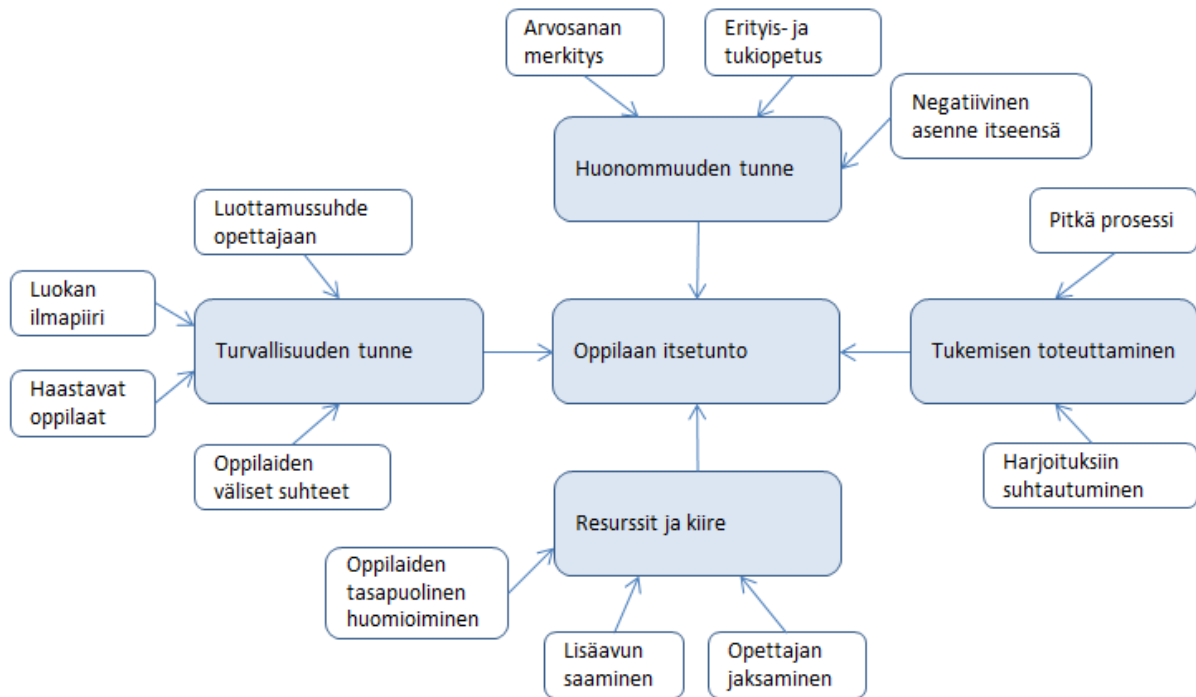
ym., 2015, s. 121). Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 68–70) mukaan osallisuuden kokemus antaa oppilaalle pätevyyden tunnetta ja aikuisen luottamus kasvattaa uskoa omiin kykyihin.

Kodin tuki

Opettajat näkivät oppilaan itsetunnon tukemisessa kodin roolin kaikista tärkeimpänä, mutta kokivat myös kodin ja koulun toimivan yhteistyön edellytyksenä oppilaan itsetunnon tukemisessa. Vanhempien apua voidaan tarvita esimerkiksi itsetuntemukseen tähtäävissä harjoituksissa. Esille tuli myös tilanteita, joissa opettaja voi oppilasta kehumalla tukea myös vanhempien vanhemmuutta ja kiinnittää huomion lapsen hyviin puoliin. Opetushallituksen (2007) kodin ja koulun yhteistyön ohjeessa todetaan, että ensisijainen ja kokonaisvaltainen kasvatusvastuu lapsesta on aina vanhemmilla. Koti ja perhe ovat lapsen tärkein kehitysympäristö, mutta myös koulu on merkittävä vaikuttaja lapsen kasvussa ja oppimisessa (Opetushallitus, 2007). Opettajat ottivat esille, että keskusteluyhteys vanhempien kanssa syntyy yhteisissä kehitys- ja arviointikeskusteluissa sekä myös Yhteispeli-menetelmän tutustumistapaamisen kautta. Yhteispeli on Niilo Mäki instituutin kehittämä toimintatapa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Tavoitteena on vahvistaa koko kouluyhteisön hyvinvointia ja lasten mielenterveyttä. Vanhemmilta kerätään tietoa oppilaasta keskustelemalla, mutta myös kirjallisella lomakkeella, sekä vahvistetaan vanhempien osallisuutta oppilaan koulunkäynnissä. (Kampman ym., 2015, s. 121.)

9.4.2 Oppilaan itsetunnon tukemisen haasteet

Opettajien käsitysten ja kokemusten mukaan itsetunnon tukemiseen liittyy haasteita luokan ilmapiiriin ja turvallisuuden tunteen rakentamiseen, oppilaan ajatteluun vaikuttamiseen, tukemisen toteuttamiseen sekä resurssien puutteeseen ja kiireeseen. Opettajien käsitysten mukaan luokan ilmapiiriin rakentaminen vaatii työtä opettajalta varsinkin, jos luokassa on haastavia oppilaita. Joskus myös oppilaiden fyysinen turvallisuus on uhattuna jonkun oppilaan raivotesa ja heitelleessään tavaroita. Oppilaiden välisiä suhteita on hyvä seurata ja erityisesti, mitä tapahtuu välitunneilla. Opettajat joutuvat myös selvittämään oppilaiden välisiä riitoja, toisinaan myös vapaa-ajalla tapahtuneita asioita. Luottamussuhteen rakentaminen opettajaan vaatii aikaa ja sinnikästä tukemisen toistamista, kunnes oppilas huomaa, että siitä on apua.



Kuva 7. Opettajien käsityksissä esille tulleet oppilaan itsetunnon tukemisen haasteet koulussa.

Oppilaalle voi tulla huonommuuden tunne oppilaiden vertaillessa arvosanoja kuin myös, jos joutuu käymään erityis- tai tukiopetuksessa. Opettaja koki haastavana, kuinka saisi oppilaan asenteen muutettua oppimistaan ja itseään kohtaan positiivisemmaksi. Joidenkin itsetuntemukseen tähtäävien harjoitusten tekeminen on osoittautunut välillä olevan haastavaa rinnakkaisluokan oppilaiden kanssa. Muutamat oppilaat laittavat asian helposti pelleilyksi. Itsetunnon tukeminen on hidas ja pitkä prosessi, mikä vaatii opettajalta kärsivällisyyttä ja useita toistoja. Erityisesti silloin, jos luokkaan on sijoitettu paljon haastavia ja erityistukea tarvitsevia oppilaita, olisi tärkeää taata riittävät resurssit oppilaiden tukemiseen. Opettajan kertomuksessa lisäavun saaminen luokkaan oli hidasta, kuin myös tukea tarvitseville oppilaille asiantuntevan avun saaminen. Tällöin myös opettajan jaksaminen vaarantuu sekä niin sanotut tavalliset oppilaat joutuvat pärjäämään itseksensä, eikä opettaja pysty heitä riittävästi huomioimaan.

9.5 Luokan ilmapiirin rakentaminen ja palautteen antaminen

9.5.1 Luokan ilmapiirin rakentaminen

Opettajien käsityksistä ilmeni, että hyvän luokan ilmapiirin rakentumiseen tarvitaan turvallisuuden tunnetta, toisten oppilaiden tuntemista ja hyväksymistä, tunnetaitoja ja käytöstapoja

sekä näiden taitojen ohjattua harjoittelua. Oppilaan on tunnettava luokassa fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta, jolloin esimerkiksi virheiden tekemistä ei tarvitse pelätä. Opettaja voi myös itse tehdä virheitä, vaikka ihan tahallaan. Turvallisuuden tunteeseen luokanopettaja vaikuttaa olennaisesti olemalla turvallinen aikuinen lapsille, luomalla hyvän suhteen jokaiseen oppilaaseen, käyttäytymällä itse hyvänä esimerkkinä oppilaille ja luomalla yhdessä oppilaiden kanssa yhteiset luokan säännöt. Luokan säännöt luovat turvallisuutta ja niiden luomiseen, läpikäymiseen ja harjoitteluun on käytettävä aikaa varsinkin koulutaipaleen alussa. Hyvä idea on viikon säännön harjoittelu ja sen noudattamisen arviointi. Kuitenkin erityisen haastavat oppilaat, joilla on vaikeuksia käyttäytymisessä aiheuttavat joskus muiden oppilaiden ja opettajankin fyysisen turvallisuuden vaarantumisen. Tällaiset tilanteet vaikeuttavat luonnollisesti myös psyykkisen turvallisuuden tunteen muodostumista. Nurmen (2014, s. 101–102) mukaan luokan toiminnan selkeä organisointi vaikuttaa hyvään vuorovaikutukseen ja myönteisiin oppimistuloksiin. Myös tuntikohtaiset selkeät odotukset ja rajat tehostavat ryhmän toimintaa. Salovaaran ja Honkosen (2011, s. 108) mukaan yhteisöllisyys vaatii yhteisiä arvoja, normeja ja päämääriä, mihin päästään luottamuksella, vuorovaikutuksella ja osallistumisella.

Varsinkin uuden luokan kanssa opettajat käyttävät ryhmäyttäviä menetelmiä oppilaiden tutustumiseen toisiinsa sekä toistensa ja erilaisuuden hyväksymiseen. Opettajien mainitsema alkuopetuksessa käytettävä menetelmä on välituntiparit esimerkiksi kerran viikossa, jolloin opettaja määrää kaveriparit välitunnin ajaksi. Opettajat käyttävät myös erilaisia ryhmittelyjä eri tehtävissä ja pöytäryhmät vaihtuvat yleensä muutaman kuukauden välein. Yksi opettaja mainitsi, ettei anna oppilaiden itse valita ryhmiä, ja mainitsi käyttävänsä sosiometristä mittausta ryhmittelyn apuna, esimerkiksi kenen kanssa oppilas haluaisi olla järjestäjä. Sosiometri kertoo luokan ihmissuhteista ja tietojen avulla voi luoda koko luokan ihmissuhdeverkoston. Haime ja kollegat (2007, s. 30) esittävät hieman monipuolisemman sosiometrisen mittauksen, jossa tulee esille myös oppilaiden ominaisuuksia. Saloviitan (2013, s. 114) mukaan ryhmätöillä ja työparien käytöllä saadaan luotua mahdollisuuksia oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Ilmapiiriä rakennetaan kiinnittämällä huomiota kaikkien hyväksymiseen ja että jokaisen kanssa pitää pystyä työskentelemään. Oppilaita ohjataan käyttämään positiivista palautetta myös keskenään.

Yksi opettaja kertoi käsittelevänsä tunteita oppilaidensa kanssa tunnistamalla niitä ja miettimällä, missä eri tunne tuntuu fyysisesti. Nummenmaa Turun yliopistossa tutkii tunteiden fyysistä ilmenemistä kehossa ja eri tunteista on laadittu laaja visuaalinen tunnekartta (Tiede 29.8.2018; Nummenmaa ym., 2014). Tunteiden ja kehon välillä on havaittu vastavuoroinen

yhteys. Iloinen mieli saa hymyilemään, mutta hymyilemällä voi vaikuttaa myös omaan mieleen. Oppilaiden kanssa katsotaan myös lyhyitä ohjelman pätkiä riita tai kiusaamistilanteesta ja mietitään, millaisia tunteita kenelläkin osallistujalla on. Opettajan ilmaus tunnetunnista oli mielenkiintoinen. Viikko aloitetaan kertomalla kuulumisia ja harjoitellaan toisten arvostavaa kuuntelemista. Luontevahvuuksia käydään myös läpi. Oppilaita ohjataan hyviin käytöstapoihin ja puututaan vääriin. Usein myös aikuiset tarvitsevat edelleen harjoittelua näissä taidoissa, tervehtiminen ja kiittäminen unohtuvat liiankin helposti.

Ilmapiiriä rakennetaan myös tarkoitukseen suunniteltujen tuntien avulla, kuten KiVa Koulu (Kiva koulu), Yhteispeli (Kampman ym., 2015, s. 121), Elämisentaitoja (Lions quest), Vahvuusvariksen luontevahvuudet Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016) ja Jotain rajaa! – ohjelmasarja (Mieli ry). Oppilaita kannustetaan myös esiintymään koulun tilaisuuksissa ja katselijoita opetetaan arvostavaan katsomiseen. Oppilaiden kanssa halutaan rakentaa myös avointa ja keskustelevaa ilmapiiriä.

9.5.2 Palautteen antaminen

Myönteistä palautetta opettajat antavat sekä yksittäiselle oppilaalle että koko ryhmälle. Joillakin opettajilla on tapana välittää myös Wilman kautta positiivista palautetta kotiin. Tämä nähtiin tärkeänä erityisesti silloin, jos oppilaalla on haasteita koulunkäynnissä. Myönteinen palaute oppilaasta kannustaa samalla myös vanhempia.

Luokalle voidaan asettaa yhteinen kannustava tavoite, esimerkiksi palkintotunti jolloin tehdään jotain kivaa yhdessä. Oppilaat voivat myös itse arvioida omaa onnistumistaan tavoitteensa, esimerkiksi arviointiohjelman avulla. Qridistä näkee kuviona koko luokan onnistumisen tason, vaikka työrauhan antamisen tavoitteessa. Esimerkiksi Oulussa käytetään Qridi-ohjelmaa formatiivisen arvioinnin tukena. Qridi on oppimisen ja arvioinnin digitaalinen työkalu, missä voidaan tehdä oppilaan itse-, vertais- ja ryhmäarviointeja sekä myös huoltajan ja opettajan antamia arviointeja. Qridissä voidaan ohjata ja seurata oppilaan yksilöllistä oppimisprosessia (Oulu Sivistys- ja kulttuuripalvelut, 2019, s. 7). Oppilaat antavat toisilleen myös vertaispalautetta, esimerkiksi koulukirjoihin ovat yleistyneet kaveripalautteen kohdat. Vertaispalaute pyritään tekemään myönteisessä hengessä ja huomaamaan toisen työn tai osaamisen hyvät puolet. Jokainen oppilas voidaan myös ottaa vuorollaan kehuttavaksi.

Palautetta annetaan kannustavana, ohjaavana, korjaavana ja arvioivana. Opettajat korostivat yleisesti myönteisen palautteen voimaa ja että on tärkeää huomata ja tukea sitä, mikä on oikein. Ohjaavassa palautteessa annetaan vinkkejä asiaan ja pyritään oppilaan omaan oivaltamiseen. Korjaavassa palautteessa pohditaan tilannetta ja haetaan siihen ratkaisua yhdessä oppilaan kanssa. Tilanteesta riippuen pyritään käyttämään hampurilaistekniikkaan korjaavan palautteen antamisessa. Kupiaksen, Peltolan ja Saloraidan (2011, s. 18–19, 34–36) mukaan taitava palautteenantaja käynnistää palautteensaajan oman pohdinnan toiminnastaan ja korjaava palaute hyväksytään helpommin vahvistavan palautteen yhteydessä. Opettajien mukaan arvioivaa palautetta voidaan numeron lisäksi antaa sanallisesti palautettaviin töihin, kokeisiin ja todistukseenkin, ja osa opettajista korosti sanallisen arvioinnin tarpeellisuutta.

Palautetta annetaan tehdystä työstä, yrittämisestä, työn määrästä, työn jäljestä, tarkkuudesta, käyttäytymisestä, taidosta ja pienistäkin onnistumisista. Itsetunnon puute voi tulla esille siinä, ettei uskota olevan kehuja arvoinen. Opettajat korostivat, että onnistumisista saa iloa ja että kehujaakin pitää oppia ottamaan vastaan hyvillä mielin. Kupiaksen, Peltolan ja Saloraidan (2011, s. 16–18) mukaan myönteinen palautekulttuuri on yhteydessä moniin positiivisiin vaikutuksiin, kuten itsetuntemukseen, ilmapiiriin, oppimiseen, hyväksytyksi kokemisen tunteeseen ja itsetunnon vahvistumiseen.

10 Pohdinta

10.1 Yhteenveto tuloksista

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan halusin selvittää, millainen käsitys luokanopettajilla on itsetunnosta, minäkäsityksestä ja minäpystyvyydestä. Itsetunnon, minäkäsityksen ja minäpystyvyyden teoreettiset käsitteet limittyvät toisiinsa ja ovat edelleenkin tutkijoiden kriittisen tarkastelun kohteena (mm. Eromo & Levy, 2017). Luokanopettajien yhteinen käsitys vastasi hyvin teoreettisia käsitteitä. Kuitenkin yksittäisten opettajien käsityksissä eivät tulleet esille itsetunnon kaikki puolet. Opettajien käsitysten mukaan itsetuntoon liitettiin käsitys itsestä, itsearvostus, itsetuntemus, realististien suhtautuminen itseän, joustavuus, uskallus onnistua, luottamus itseän ja matalan itsetunnon kohdalla muiden hyväksynnän tarve. Opettajien käsityksissä ei tullut esille ihanneminä, mikä sinänsä voisi avata väylän ymmärtämään paremmin oppilaan itsetuntoa. Lawrencen (2006, s. 3) mukaan itsetunto tarkoittaa minäkuvan ja ihanneminän välistä eroa. Itsetunnon moniulotteisuus ei myöskään tullut selkeästi esille, vaikka itsetuntoon liitettiin kyllä omien vahvuuksien ja heikkouksien tietäminen. Keltikanen-Järvisen (1995, s. 26–30) mukaan joidenkin itsetunnon alueiden heikkoutta voidaan tasapainottaa toisten alueiden vahvuudella. Esimerkiksi oppilaan, jolla on jokin oppimisvaikeus, olisi tärkeää kokea onnistumisia jollakin toisella alueella. Itsetunnon kaksiulotteinen malli, missä painotetaan sekä itsearvostusta ja uskoa omaan kykyihän (Schunk, 2014; Miller & Moran, 2007) ei tullut kovin vahvasti esille, vaan yksittäisissä käsityksissä korostui vain yksi puoli.

Minäkäsitys ymmärrettiin käsitykseksi itsestä ja omasta persoonasta, itsetuntemukseksi ja itsearvostukseksi. Lisäksi esille tuli, että se muodostuu omien kokemusten, saadun palautteen kautta ja muiden ihmisten näkemyksen kautta. Minäkäsitys vaikuttaa myös siihen, että tekee asioita itseään kuunnellen. Näkemyksissä ei tullut esille edellä mainittu ihanneminäkäsitys, eikä minäkäsityksen moniulotteisuus eli esimerkiksi käsitys itsestä oppijana tai urheilijana.

Minäpystyvyyteen ja itseluottamukseen liitettiin itseensä luottaminen, uskaltaminen, käsitys omista taidosta ja kyvyistä sekä niihin luottaminen sekä varmuus toimissaan. Matalampaan minäpystyvyyteen liitettiin varmistuksen hakeminen kyselemällä. Käsitysten mukaan itseluottamusta voidaan nostaa tukemalla. Minäpystyvyyden yhteydessä ei myöskään tullut esille selkeästi sen moniulotteisuus. Yksilön pätevyys ja minäpystyvyys voivat vaihdella kykyjen ja

taitojen mukaan eri asioissa (Frank, 2011). Toisaalta itseluottamus nähdään yleisenä käsityksenä, mihin ei liity tarkkaa kohdetta (Schunk & DiBenedetto, 2015, s. 516).

Toisessa tutkimuskysymyksessä käsittelin, miten opettajien mielestä oppilaan itsetunnon voi havaita ja miten se vaikuttaa koulunkäyntiin. Opettajien käsitysten mukaan oppilaan itsetuntoa voi ymmärtää siitä, miten oppilas puhuu itsestään, käyttäytyy, millainen motivaatio ja asenne hänellä on, millainen käsitys hänellä on itsestään oppijana, miten hän tuntee itsensä sekä hyväksyy itsensä ja muut. Oppilaantuntemus ja hyvä vuorovaikutussuhde oppilaisiin nähtiin edellytyksenä havaintojen tekemiselle.

Oppilaan ajattelu itsestä tulee esille hänen osoittaessaan luottamusta tai epäluottamusta oppimistaan kohtaan, miten hän suhtautuu epäonnistumiseen ja miten hän ottaa vastaan kehuja. Ensireaktio uuteen tehtävään ”emmä ossaa” voi olla merkki matalasta itsetunnosta (Aho, 1996, s. 22). Opettajan arvion mukaan kyseessä voi toisinaan olla myös opittu tapa. Oppilas voi myös kokea epäonnistuessaan olevansa kokonaan huono tai kehuja vastaanottaessaan ei usko olevansa kehuja arvoinen. Opettajien käsitysten mukaan oppilaan käyttäytyessä arasti, häiritsevästi tai kerskailevasti voi syynä mahdollisesti olla matala itsetunto. Näin ei siis aina ole, vaan taustalla vaikuttavat moninaiset tekijät muun muassa oppilaan temperamentti (Keltikangas-Järvinen, 2006; 1995, s. 76).

Opettajien käsitysten mukaan terve itsetunto on yhteydessä parempaan motivaation ja asenteeseen koulunkäynnin suhteen. Positiivisen asenteen nähtiin lisäävän sinnikästä yrittämistä ja jaksamista. Martinin (2010, s. 10–11) mukaan positiiviset ajatukset lisäävät oppilaan sisäistä motivaatiota ja keskittymistä, minkä seurauksena oppiminen on parempaa. Negatiiviset ajatukset aiheuttavat tehtävien välttämistä. Oppilaan itsetunnolla on havaittu olevan yhteys koulunkäynnin asenteeseen (Salovaara ja Honkonen, 2011, s. 89).

Opettajat toivat esille, että terveen itsetunnon oppilas yleensä tunnistaa oman osaamisensa hyvin ja pystyy realistisesti arvioimaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Itsetunnolla nähtiin olevan vaikutusta siihen, miten oppilas kokee itsensä oppijana. Bongin ja Skaalvikin (2003) mukaan onnistumisen kokemus kasvattaa oppilaan minäpystyvyyttä, mutta muovaa myös minäkäsitystä ja itsetuntoa. Opettajat olivat huomanneet, että oppimisvaikeus ja erityisopetuksessa käyminen voi aiheuttaa itsetunnon madaltumista. Oppimisvaikeuden on havaittu olevan yhteydessä matalampaan itsetuntoon tai ainakin kouluitsetuntoon (Rappo ja Pepi, 2012; Terras, Thompson & Minnis, 2009).

Oppilaan itsetunnon voi havaita myös siitä, miten hyvin oppilas hyväksyy itsensä ja muut sellaisena kuin he ovat. Terveeseen itsetuntoon yhdistetään itsensä ja muiden hyväksyminen (Plummer, 2014, s. 13; Baumeisterin ym., 2003; Aho, 1996, s. 43). Itsetunnon nähtiin olevan yhteydessä myös terveyteen, ja terveen itsetunnon antavan energiaa ja auttavan elämässä pärjäämisessä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitin luokanopettajien omakohtaisia kokemuksia itsetuntoon vaikuttaneista asioista oppilaana koulussa. Opettajan vuorovaikutustapaan, oppilaan kohtaamiseen ja opettajan persoonaan kohdistui paljon ilmauksia. Miellyttävä opettaja vaikutti myös koko luokan ilmapiiriin positiivisesti. Tärkeänä koettiin, että opettaja osasi käsitellä jokaista oppilasta sopivasti. Negatiivisena kokemuksena oli jäänyt mieleen opettaja, joka oli tiukka, ilkeä ja helposti hermostuva. Kannustus ja myönteinen palaute oli koettu itsetuntoa nostavana, samoin kuin osaamisen, osallisuuden, hyväksynnän ja arvostuksen kokemukset. Myös kodin tuki, ohjaus ja odotukset koettiin merkittävinä tekijöinä, mitkä olivat kasvattaneet omatoimisuutta ja luottamusta itseensä. Kiusaamisen ja hylkäämisen kokemukset olivat puolestaan aiheuttaa kolauksen itsetuntoon. Toimiva puolustautuminen kiusaajia vastaan oli kuitenkin lopettanut sen. Opettajan huomautus oli myös koettu loukkaavana.

Neljännessä tutkimuskysymyksessä tarkastelin, miten luokanopettajien mielestä oppilaan itsetunnon kehittymistä voidaan tukea koulussa ja millaisia haasteita siinä esiintyy. Oppilaan itsetuntoon opettajien käsitysten mukaan vaikuttaa luokan ilmapiiri, opettajan vuorovaikutus ja oppilaantuntemus, kannustus ja palaute, onnistuminen ja koulumenestys, itsetuntemus, hyväksynnän tunne, osallisuus ja kodin tuki. Tulokset ovat lähes samanlaiset kuin opettajien omien kokemusten mukaan esiin tulleet itsetuntoon vaikuttavat tekijät. Opettajan näkökulmasta katsottuna oppilaantuntemus tuli selvemmin esille, samoin kuin onnistumisten mahdollisuudet ja koulumenestys. Opettajien omissa koulukokemuksissa onnistumiset tulivat esille enemmänkin osaamisen kokemuksina. Kiusaaminen ja hylkääminen luonnollisesti puuttuvat opettajan keinoista. Näihin pyritään vaikuttamaan ennalta ehkäisevästi toteuttamalla hyvin muita esille tulleita keinoja. Timosen (2015) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat toivat esille vastavia tukemisen keinoja. Tässä tutkielmassa lisäksi esille nousi osallisuuden kokemus.

Tulokset ovat yhteneväiset myös Ahon (1996) esittämien lapsen itsetunnon tukemisen keinojen kanssa. Hän jakaa keinot turvallisuuteen, itsensä tiedostamiseen, liittymiseen, tehtävetoisuuteen ja pätevyyteen. Turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat luottamuksellinen suhde, selvät rajat ja säännöt sekä positiivinen kasvuilmapiiri (Aho, 1996, s. 60). Ahon kuvauksessa

myös palaute on mukana turvallisuuden tunteen luomisessa. Tutkielmani tässä yhteydessä opettajat eivät tuoneet esille luokan sääntöjä tukemisen keinoina, mutta ne tulivat esille kysellessäni tarkemmin luokan ilmapiirin luomisen menetelmistä. Itsensä tiedostaminen tarkoittaa Ahon (1996, s. 66) mukaan itsensä arvioimista, hyväksymistä ja tunnetaitoja. Se vastaa lähinnä hyväksynnän ja itsetuntemuksen kategorioita tässä tutkielmassa. Liittymisellä Aho (1996, s. 72) tarkoittaa lähinnä yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä toteutuu osaltaan kategorioissa: luokan ilmapiiri, osallisuus ja hyväksyntä. Tehtävätietoisuudeksi Aho (1996, s. 77) kuvaa päätösten tekemistä, ennakointia, vaihtoehtojen etsimistä ja tavoitteiden asettamista. Tähän liittyviä keinoja tulee osittain esille onnistuminen ja koulumenestys kategoriassa. Pätevyyden tunteeseen Aho (1996, s. 82) sisällyttää omien vahvuuksien ja heikkouksien, arvioinnin ja itsensä palkitsemisen harjoittelemisen. Vastaavan tyyppisiä asioita tuli ilmi opettajien käsityksissä sijoittuen onnistumiseen ja koulumenestykseen sekä itsetuntemukseen.

Opettajien käsitysten mukaan itsetunnon tukemisen haasteiksi nousivat turvallisuuden tunteen luominen ja säilyttäminen luokassa, vaikutusmahdollisuudet oppilaan kokemaan huonommuuden tunteeseen, tukemisen toteuttaminen sekä vähäiset resurssit ja kiire. Haastavat oppilaat ja oppilaiden väliset suhteet voivat aiheuttaa levottomuutta ja turvattomuuttakin luokassa. Oppilaiden välisen vertailun tuloksena toiset oppilaat voivat kokea huonommuuden tunnetta, mihin voi vaikuttaa myös erityis- ja tukiopetuksen tarve. Oppilaan negatiivisen käsityksen muuttaminen voi opettajista tuntua haasteelliselta. Itsetunnon tukeminen on usein pitkä prosessi, mikä vaatii sinnikkäitä positiivisen palautteen toistoja. Oppilaat eivät aina myöskään suhtaudu innostuneesti itsetunnon kehittämiseen tähtääviin harjoituksiin. Negatiivinen kierre syntyy resurssien vähydestä sekä haastavista ja tukea tarvitsevista oppilaista, jolloin tavalliset oppilaat joutuvat pärjäämään itsekseen, tukea tarvitsevat oppilaat eivät saa riittävästi apua ja opettajan jaksaminen vaarantuu.

Timosen (2015) mukaan opettajaopiskelijoiden samansuuntaisia käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisen haasteista olivat opettaja–oppilas välinen suhde, opettajan kiire, sekä osittain opettajan havainnointitaidot sekä opettajan itsetunto. Samoin Alangon ja Kielennivan (2013) tutkielman luokanopettajien mielestä oppilaan minäkuvan tukemisen haasteena olivat ajan puute varsinkin, jos luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, sekä jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien huomioiminen. Timosen sekä Alangon ja Kielennivan tutkielmissa lisäksi haasteina koettiin kodin tuen puute, kodin erilainen vaatimustaso tai yleensä yhteistyö kodin kanssa sekä suuret ryhmäkoot, eri opettajilta tulevat ristiriitaiset viestit, aloittavan opettajan osaaminen, opettajan itsetunto ja koulukiusatun tukeminen.

Yle Oppimisen tekemän kyselyn (2018) mukaan kouluihin tarvitaan enemmän kuria niin opettajien, oppilaiden kuin vanhempienkin mukaan. Vaatimuksen taustalla on tarve saada enemmän järjestystä ja työrauhaa. Vanhemmat ovat myös huolissaan, saako koulussa riittävästi tukea, kun integroituja oppilaita on paljon. Opettajat ovat vastaavasti huolissaan siitä, etteivät he pysty opettamaan kyllin hyvin kaikkia. Olli Luukkaisen mukaan inkluusio ei nyt toteudu niin kuin sen pitäisi, koska ei ole tarpeeksi rahaa ja ammattilaisia oppimisen tukemiseen. Ulla Siimes puolestaan toteaa, että erityisluokkien purkamisen yhteydessä ei pohdittu riittävästi, miten tuki viedään oppilaille. (Heikkinen & Tebest, 21.3.2019.)

Luokan ilmapiirin luomisessa päätekijöiksi muodostuivat turvallisuuden tunne, toisten oppilaiden tunteminen ja hyväksyntä, tunnetaidot ja käytöstavat sekä harjoittelutunnit. Luokan yhteisillä säännöillä, turvallisen aikuisen läsnäololla, ryhmäyttävillä menetelmillä, erilaisilla ryhmityksillä, sosiometrisillä mittauksilla, positiivisella palautteella, tunteiden ymmärtämisellä, hyvällä käyttäytymisellä, yhteisillä keskusteluilla ja harjoittelutunneilla pyritään saamaan luokkaan hyvä ilmapiiri, jossa kaikilla oppilailla olisi hyvä ja turvallinen olo. Myös oppilaille voidaan antaa vastuuta yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa, kuten yksi opettaja oli opettanut oppilaat käyttämään ”tarkkailukiikareita” välitunnilla ja huomaamaan, jos joku on yksin. Pienet oppilaat välillä muistuttavat tästä opettajaansa: *”Nyt ope, nyt pitää laittaa taas tarkkailukiikarit silmille, et tarkkailla onko joku yksin ja meidän pitää mennä puuttumaan siihen sitten ja pyytämään mukaan.”*

Opettajien mukaan palautetta annetaan monin eri tavoin, yksityisesti, ryhmälle, puhuen ja kirjallisesti sekä kannustavasti, ohjaavasti, korjaavasti ja arvioivasti. Kannustimena voidaan käyttää palkkiotunteja. Vertaispalautetta myös käytetään positiivisessa hengessä. Palautetta annetaan tehdystä työstä, hyvästä yrityksestä, taidosta ja vaikka hyvästä käyttäytymisestä. Ennen kaikkea huomataan hyvä ja tuetaan sitä, mikä on oikein. Onnistumisia saa iloita ja keuhut voi ottaa ylpeänä vastaan.

Itsetuntoon vaikuttamisen keinot ovat monitahoiset ja voisi sanoa, että melkeinpä kaikella toiminnalla koulussa voi olla vaikutusta oppilaan itsetuntoon. Palaamalla itsetunnon kaksita-
hoiseen määritelmään voidaan ajatella, että toimimalla niin, että oppilaan itsearvostuksen ja pätevyyden tunteet kasvavat saavutetaan jo paljon. Peggy O’Maran lause sisältää melkeinpä kaikkein olennaisimman neuvon: *”Siitä miten puhumme lapsillemme tulee heidän sisäinen äänensä”*.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus

Itsetuntoon liittyvän kirjallisuuden määrä on laaja, eikä siihen liittyvissä tutkimuksissa käytetä samanlaisia määritelmiä tai mittausmenetelmiä, mikä osaltaan voi heikentää myös tässä tutkielmassa käytettyjen kirjallisuuslähteiden tulosten vertailukelpoisuutta. Eromo ja Levy (2017) esittävätkin tutkimuksessaan, että itsetunnon arvioinnin mittausmenetelmäksi pitäisi kehittää uusi menetelmä. Tutkielman teorian osuudesta tuli laaja ja se olisi voinut olla suppeampi ja tiivistetympi. Kuitenkin esimerkiksi motivaation ja sitoutumisen malli sekä haasteista selviytymisen mekanismit avasivat itselleni, miten varsinkin matalan itsetunto voi vaikuttaa käyttäytymiseen ja negatiivisen kierteen syntymiseen. Tutkielmassani olen käyttänyt monipuolista aineistoa sisältäen väitöskirjoja, pro gradu tutkielmia, tutkijoiden kirjoittamia kirjoja ja oppaita sekä tutkimuksista julkaistuja vertaisarvioituja artikkeleita. Tutkielman teorian osuudesta tuli laaja Tavoitteenani on ollut perehtyä tutkijoiden näkemyksiä objektiivisesti ja toimia hyvän tieteellisen käytännön mukaan noudattaen yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkielman teossa sekä kunnioittaa muiden tutkijoiden saavutuksia (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara, 2015, s. 24). Tämän tutkimusraportin koostamisessa olen käyttänyt apuna Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 176–183) esittämiä ohjeita.

Yliopisto-opintojeni yhteydessä olin aikaisemmin tehnyt yhden teemahaastattelun ja muita pienempiä ja vapaamuotoisempia haastatteluja. Mielestäni haastattelutilanteet olivat rentoja ja haastateltavat kertoivat asioista vapautuneesti pohtien. Pyrin välttämään liiallista ohjausta tai omien käsitysten ilmaisua. Puhetapana haastatteluissa käytettiin tavallista oman murrealueen puhekieltä, mikä oli luontevaa ja samantyylistä niin haastattelijalla kuin haastateltavillakin. Samanlainen ja aito puhetapa luo haastattelijan ja haastateltavan välille läheisyyden ja tasa-arvoisuuden tunnetta (Aaltola & Valli, 2007, s. 33–34). Kaikki haastattelut toteutettiin opettajien pitämien opetustuntien jälkeen heidän itse valitsemassaan rauhallisessa tilassa, kolme koululla ja yksi kotona. Aaltolan & Vallin (2007, s. 29) mukaan koti on haastateltavalle tuttu ja turvallinen, mikä edesauttaa haastateltavaa kokemaan olonsa varmaksi. Suljettu luokkahuone toteuttaa myös haastattelutilalle esitetyistä vaatimuksista ainakin ne, että se on tuttu ympäristö haastateltavalle ja suhteellisen hiljainen ilman häiritseviä ohikulkijoita (Aaltola & Valli, 2007, s. 28–29). Kuitenkin kahdessa haastattelussa tuli lyhyt keskeytys ulkopuolisten tullessa yllättäen luokkahuoneeseen. Kahdessa haastattelussa haastattelun loppuminen oli rajoitettu haastateltavien muiden menojen takia, mutta näissäkin aikaa oli reilusti. Lyhin haastattelu kesti 54 minuuttia.

Skype-puhelinhaastattelut toimivat mielestäni todella hyvin varsinkin, kun niissä haastattelemani henkilöt olivat itselleni entuudestaan tuttuja. En käyttänyt puheluissa videoyhteyttä, jotta tallentamani tiedoston koko ei kasvaisi liian suureksi. Tällöin tosin osa luonnollisesta kommunikaatiosta jäi puuttumaan, kuten ei-kielelliset sanomat eleiden, ilmeiden, liikkeiden ja katseen suunnan muodossa (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 119–120). Toisaalta näköyhteyden puuttuminen antoi suuremman vapauden tehdä omia muistiinpanojani ja tarkkailla teemojani kuin kasvokkain haastatteluissa, joissa katsekontaktin ylläpitäminen keskusteluissa on hallitsevaa ja suotavaa (Aaltola & Valli, 2007, s. 35). Koska tutkimuksessani en keskity analysoimaan, miten haastateltavat ilmaisevat asiansa, kuten esimerkiksi keskusteluanalyyssissä (Ruusuvoori, 2010b, s. 228), ei näköyhteyden puuttuminen tässä tapauksessa mielestäni vaikuta aineistoni luotettavuuteen. Kaikki haastattelut on myös litteroitu samalla tarkkuudella.

Varsinkin kasvokkain tapahtuneissa haastattelutilanteissa teemoihin liittyvien apukysymysten seuraaminen oli hankalaa. Apukysymyksiä ei siis oikeastaan kannata juurikaan olla, ainoastaan ranskalaisin viivoin aihemerkinnät. Teemojen vielä selkeämpi pohtiminen ja rajaaminen olisi todennäköisesti myös helpottanut varsinkin analysointivaiheen työtä. Tarkentavien kysymysten teko haastattelujen loppuvaiheessa tietyistä tuen muodoista (luokan ilmapiiri, palautteen antaminen) paljasti vielä lisää mielenkiintoisia yksityiskohtia. Haasteena oli näiden teemojen tulosten käsittely, kun samat aiheet olivat jo kertaalleen olleet esillä muiden tutkimuskysymysten yhteydessä. Halusin kuitenkin pitää vastaukset erillään, jotta luokanopettajien käsitykset itsetunnon tukemisen keinoista ovat mahdollisimman autenttisia ilman tarkentavien kysymysten vaikutusta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen aineiston edustavuutta ja riittävyttä voidaan arvioida niin sanotun kylläntyneisyys tai saturaation käsitteen avulla. Tällöin tutkija kerää aineistoa niin pitkään, kunnes huomaa, että uusi aineisto ei enää tuota uutta tietoa vaan samat asiat kertautuvat esimerkiksi uudessa haastattelussa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015, s. 182) mukaan tähän ajattelutapaan liittyy kuitenkin ristiriita laadulliseen aineistoon liitetystä piirteestä, että jokainen tapaus on ainutlaatuinen. Myös aineiston kylläntymisen huomaamiseen vaikuttaa tutkijan oppineisuus ja kokemus. Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti saavutettu kylläntymistä, sillä jokainen haastateltava toi vielä esille jotain uusia puolia ainakin johonkin teemaan liittyviä yksityiskohtia. Toisaalta lähestyessäni itsetunnon tukemiseen liittyviä tekijöitä useammasta näkökulmasta (opettajien omat kokemukset, itsetunnon havaitseminen, itsetunnon tukeminen, itsetunnon tukemisen haasteet) alkoi opettajien vastauksissa olla samojen asioiden toistoa yhdenkin haastattelun sisällä. Lisäksi verrattuna aikaisempiin

tutkimuksiin myös tässä tutkimuksessa nousevat esille samat aiheet. Siinä mielessä tutkimuksen tulokset vaikuttavat luottavilta. Toisaalta todetaan, että kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena ei sinänsä ole tutkimustulosten yleistettävyyttä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 182). Aineiston analysoinnissa olen pyrkinyt sulkemaan omat käsitykseni ja tietoni analyysin ulkopuolelle ja keskittymään aineistosta itsestään löytyviin asioihin ja niiden ryhmittelyyn. Tämän on kuitenkin haasteellinen tehtävä ja huomaamatta omat käsitykseni ovat voineet vaikuttaa analyysin tuloksiin.

Itsetunto aiheen arkaluonteisuus saattoi vaikuttaa opettajien antamiin vastauksiin varsinkin omien kokemusten kohdalla. Kuitenkin tarinoista tuli mielenkiintoisia ja ne avasivat melko kattavasti itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä suhteellisen pienen haastattelujoukon tuloksena. Luultavasti kahden haastateltavan tunteminen entuudestaan teki tilanteesta rennomman ja vapautuneemman. Haastateltavat saattavat antaa myös sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Käsitykseni mukaan näin ei kuitenkaan ollut tässä tapauksessa, vaan haastateltavat pyrkivät rehellisesti kertomaan omista käsityksistään ja kokemuksistaan.

Tutkielman tekeminen on opettanut paljon itselleni laadullisen tutkimuksen tekemisestä kuin myös itsetunnon tukemiseen ja teoriaan liittyviä asioita. Luokanopettajien käsitysten huolellinen läpikäyminen on antanut ainakin itselleni hyviä käytännön vinkkejä oppilaiden itsetunnon tukemiseksi. Liitteeseen 2 olen merkinnyt kaikki esille tulleet menetelmälliset pienet vinkit sekä myös opettajien käymät kurssit, jotka he olivat kokeneet hyödyllisinä. Toivottavasti vinkeistä on iloa myös muille opettaja-uran noviiseille ja miksei myös kokeneille konkareille. Opettajien ääni on vahvasti läsnä tässä tutkielmassa. Koin heidän esimerkit valaisevina ja kiinnostavina, joten halusin sisällyttää heidän lainauksiaan mahdollisimman paljon. Ehkäpä ne valaisevat vielä jonkun toisenkin polkua. Itsetunnon tukeminen sinänsä ei ole mikään erillinen harjoitus, jota voidaan toteuttaa silloin tällöin, vaan se on osa arkea – joka päivä. Mutta halutessaan voi myös päättää, että viikon ensimmäinen tunti on tunnetunti, jolloin ollaan läsnä toisille ja harjoitellaan arvostavaa kuuntelemista. Panostaminen oppilaiden itsetuntoon kannattaa, kuten yksi opettajista totesi: *”Kannustava ja positiivinen ilmapiiri siellä luokassa, niin kyllä se sitten lähtee myöskin näkymään kaikessa tekemisessä”*.

10.3 Jatkotutkimusehdotukset

Itsetuntoon liittyvä aihealue on laaja, mikä tuli esille myös opettajien käsityksissä itsetuntoon vaikuttavista tukemisen keinoista. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista perehtyä vain yhteen tukemisen muotoon, jolloin hedelmällistä voisi olla sen toteuttaminen toimintatutkimuksena seuraamalla opettajien toimintatapoja luokkahuoneessa. Opettajilta voitaisiin myös selvittää, millaista koulutusta he kaipaisivat itsetunnon tukemiseksi kouluissa. Ainakin yksi opettajista kaipasi enemmän tietoa itsetuntemuksen kehittämiseen. Erityisesti mielenkiintoinen aihe voisi olla myös oppimaan opettamisen menetelmät ja keinot. Käsitykseni mukaan oppilaita voitaisiin ohjata vielä enemmän erilaisiin oppimisen tapoihin ja erilaisten menetelmien hallitsemiseen siten, että ne toteutuvat myös kotona oppilaiden tehdessä kotitehtäviään tai lukiessaan kokeisiin.

*”Jollet voi olla mänty
kukkulan laella,
ole pensas laaksossa,
mutta ole paras pikku pensas
puron varrella.
Ole pensas, jos et voi
olla puu.*

*Jollet voi olla valtatie,
ole vain polku.
Jollet voi olla aurinko,
ole tähti.
Et sinä koon avulla voita tai häviä.
Ole paras, mikä tahansa oletkin.”
– Martin Luther King*

Lähteet

- Aho, S. (1996). *Lapsen minäkäsitys ja itsetunto*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. (2006). Minä. Teoksessa Laine, K. (toim.), *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* (s. 20–57). Helsinki: Otava.
- Alanko, J. & Kielenniva, L. (2013). *Luokanopettaja oppilaan minäkuvan tukijana* (pro gradu-tutkielma). Oulun yliopisto.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 312–328). Tampere: Vastapaino.
- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2012). Self-Esteem at School and Self-Handicapping in Childhood: Comparison of Groups with Learning Disabilities. *Psychological Reports*, 111(3), 952–962.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin* (1. p.). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(2), 35–51.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa Pajares F. & Urdan, T. C. (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: Information Age Pub., Inc.
- Bandura, A. (2016). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (s.13–82). EU: United Press Global.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Briñol, P., DeMarree, K. G., & Petty, R. E. (2010). Processes by which confidence (vs. doubt) influences the self. Teoksessa R. M. Arkin, K. C. Oleson, & P. J. Carroll (toim.). *Handbook of the uncertain self* (s. 13–35). New York, NY, US: Psychology Press.

- Butler, D. L., Schnellert, L. & Perry, N. E. (2017). *Developing self-regulating learners*. New Jersey: Pearson education, Inc.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599–613.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Cacciatore, R., Kortenien-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Curry, N. E. & Johnson, C. N. (1990). *Beyond self-esteem: Developing genuine sense of human value*. Research monograph, volume 4. Washington: National association for the education of young children.
- Daniels, H. (2005). *An introduction to Vygotsky* (2nd ed.). London, New York: Routledge.
- Eromo, T. L. & Levy, D. A. (2017). The rise, fall, and resurgence of "self-esteem": A critique, reconceptualization, and recommendations.(Report). *North American Journal of Psychology* 19(2), 255–303.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 25–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Feldt, T. & Mäkilängas, A. (2015). Selviytymiskeinot ja niiden käyttöä suuntaavat persoonallisuuden ominaisuudet. Teoksessa Metsäpelto, R. & Feldt, T. (toim.). *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 76–91). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Folkhälsän tutkimuskeskus. Terve oppiva mieli. Haettu osoitteesta <https://www.terveoppivamieli.fi/>
- Frank, M. A. (2011). *The pillars of the self-concept: self-esteem and self-efficacy*. Excel at life. Haettu osoitteesta <https://www.excelatlife.com/articles/selfesteem.htm>
- Haime, S., Huttunen, M.-L., Kuikka, J., Pesonen, A. & Suoja, P. (2007). *Luokan ohjaajan käsikirja*. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishanke 2003–2007. Opetushallitus.
- Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2016). What Predicts Children's Fixed and Growth Intelligence Mind-Sets? Not Their Parents' Views of Intelligence but Their Parents' Views of Failure. *Psychological Science*, 27(6), 859–869.
- Hartikainen, E. (20.10.2014). Sitran trendit: Taidot haastavat tiedot. Sitra. Haettu osoitteesta <https://www.sitra.fi/artikkelit/sitran-trendit-taidot-haastavat-tiedot/>

- Heikkinen, A. & Tebest, T. (21.3.2019). Kovempaa kuria ja kännykät pois – Ylen koulukyselyn tulokset yllättivät Vanhempainliiton toiminnanjohtajan. Yle Oppiminen. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/kovempaa-kuria-ja-kannykat-pois-ysten-koulukyselyn-tulokset-yllattivat>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Hougaard, R. & Kalajo, T. (2016). *Tilaa ajatella. Tehosta työtäsi mindfulnessin avulla*. PS-Kustannus.
- Itä-Suomen yliopisto (2017). Ippo-oppimiskokonaisuus. Haettu osoitteesta <https://peda.net/hollolakarkola/opetus/i>
- Itä-Suomen yliopisto. Oppimisteoria ja –strategiat. Avoin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://www.uef.fi/fi/web/aducate/oppiminen1>
- Jolanki, O. & Karhunen, S. Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 331–344). Tampere: Vastapaino.
- Jordan, C. H, Zeigler-Hill, V. & Cameron, J. J.(2015). Self-Esteem. Teoksessa Wright, J. D. (toim.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (s. 522–528). Orlando, FL: Elsevier Ltd.
- Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T. & Santalahti, P. (2015). *Yhteispeli koulussa. Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta <https://koulutus.nmi.fi/yhteispelissa-kehitetaan-koulujen-tunne-ja-vuorovaikutusosaamista/>
- Keltikangas-Järvinen, L. (1995). *Hyvä itsetunto*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2015). Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa Metsäpelto, R. & Feldt, T. (toim.). *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 40–57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiva koulu. KiVa Koulu – Tehdään se yhdessä! Haettu osoitteesta <http://www.kivakoulu.fi/>
- Kiviruusu, O. (2017). *Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2580-4>

- Koivisto, P. (2007). *”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”*. *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13312>
- Koulutuksen arviointikeskus (21.6.2018). Oppimaan oppiminen – Mitä se on? Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/koulutuksen-arviointikeskus/arviointi/oppimaan-oppiminen/oppimaan-oppiminen-mita-se-on>
- Kupias, Peltola & Saloraita (2011). *Onnistu palautteessa*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom*. 3. ed. London : SAGE Publications Ltd.
- Lazarus, R. S. & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-Based Stress Measurement. *Psychological Inquiry*, 1(1), 3-13.
- Lazarus, R.S. (1996). The Role of Coping in the Emotions and How Coping Changes over the Life Course. Teoksessa Magai, C. McFadden, S. H. (toim.). *Handbook of emotion, adult development and aging* (s. 289–306). San Diego: Academic Press, Inc.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Licona, T. (2009). *Education for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Random house publishing group.
- Lintunen, T. (2007). Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (2. uud. p.) (s. 152–156). Helsinki: WSOY.
- Lions Quest. Elämisentaitoja. Haettu osoitteesta <http://www.lionsquest.fi/etusivu/>
- Luxmoore, N. (2008). *Feeling Like Crap: Young People and the Meaning of Self-Esteem*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lämsä, T. & Erkolahti, R. (2013). Valikoiva puhumattomuus – haasteena lapsen vaikeneminen. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 129 (24), 2641–6.
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2013/24/duo11387>
- Matikka, T. (23.11.2012). Älä petä itseäsi – tunnista defenssit. *Tiede*.
https://www.tiede.fi/artikkeli/jutut/artikkelit/ala_peta_itseasi_tunnista_defenssit

- Martin, A. (2010). *Building classroom success. Eliminating academic fear and failure*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology* 2007 (77), 413–440.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Oy.
- Metsäpelto, R.-L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: a 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology* 107 (1), 246–257.
- Mieli ry. Jotain raja! –opetusaineisto alakouluun. Suomen mielenterveys ry. Haettu osoitteesta <https://mieli.fi/fi/pelit-ja-teht%C3%A4v%C3%A4t/jotain-rajaa-opetusaineisto-alakouluun>
- Miller, D. & Moran, T. (2007). Theory and practice in self-esteem enhancement: Circle-Time and efficacy-based approaches—a controlled evaluation. *Teachers and Teaching: theory and practice* 13(6), 601–615.
- Moore, J. S. B. & Smith, M. (2018). Children's levels of contingent self-esteem and social and emotional outcomes. *Educational psychology in practice* 34(2), 113–130.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. New York: Springer Publishing Company.
- Määttä, E. (2015). *Setting young children up for success: Approaching motivation through children's perceptions of their ability* (väitöskirja, Oulun yliopisto).
- Määttä, S. (2018). Ajattelu ja toimintatavat. Teoksessa Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 47–63). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. (2014). Bodily maps of emotions. *PNAS* 111 (2), 646–651.
- Nurmi, J.-E. (2015). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. (toim.). *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 92–104). Jyväskylä: Ps-kustannus.

- Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen H., Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila, I. (2014). *Ihmissen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oulu Sivistys- ja kulttuuripalvelut (15.3.2019). *Arvioinnin ABC. Oulun kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiosuus*. Haettu osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/opetussuunnitelma>
- Oulun yliopisto. *Opettajan opas (ABC)*. Haettu osoitteesta: https://www.oulu.fi/koulutuspalvelut/julkaisut_ja_materiaalit/verkkomateriaaleja/opettajan_opas/perustehtava_B.htm
- Paavilainen, U.-M. (29.3.2019). ”Kaikilla on solmuja, jotka pitää avata”. Suomen mielenterveysseura ry.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Teoksessa Pajares F. & Urdan, T. C. (toim.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn: Information Age Pub., Inc.
- Partanen, A. (2011). ”Kyllä minä tästä selviän”: *Aikuisopiskelijat koulutustarinaan kertonut ja koulutuksellisen minäpystyvyyden rakentajina* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Petty, R. (16.3.2015). *Confidence: What does it do?* [video]. TEDx Ohio State University. Haettu osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=cKu-32iyHs0>
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 179–202). Tampere: Vastapaino.
- Plummer, D. (2007). *Helping children to build self-esteem: A photocopiable activities book* (2nd ed.). London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rayner, S. G. & Devi, U. (2001). Self-esteem and self-perceptions in the classroom: Valuing circle time? Teoksessa Riding, R. J. & Rayner, S. G. (toim.) *Self perception*. Westport, Conn: Ablex Publishing.
- Rissanen, R. (2006). Fenomenografia. Kokonaisuudessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. *KvaliMOTV– Menetelmäopetuksen tietovaranto* (Luku 5.1.). Tampere: Yhteis-kuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu osoitteesta: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html
- Rentsch, K., Wenzler, M. P., Schutz, A. (2016). The structure of multidimensional self-esteem across age and gender. *Personality and Individual Differences*, 88(C), 139–147.

- Roberts, R. (2002). *Self-esteem and early learning* (2. p.). London: Paul Chapman Publishing.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156.
- Ruusuvuori, J. (2010a). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 356–362). Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010b). Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskustelun analyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 228–252). Tampere: Vastapaino.
- Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* (s. 261–287). Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.), *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2015). Self-efficacy: Education aspects. Teoksessa Wright, J. D. (toim.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (s. 515–521). Orlando, FL: Elsevier Ltd.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: Educational perspective* (6. p). Harlow: Pearson Education.
- Senko, C. (2016). Achievement goal theory. A story of early promises, eventual discords and future possibilities. Teoksessa Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (toim.). *Handbook of motivation at school* (Second edition.) (s. 75–95). New York: Routledge.
- Smokowski, P. R., Guo, S., Wu, Q., Evans, B., R., Cotter, K. L. & Bacallao, M. (2016). Evaluating Dosage Effects for the Positive Action Program: How Implementation Impacts Internalizing Symptoms, Aggression, School Hassles, and Self-Esteem. *American Journal of Orthopsychiatry* 86 (3), 310–322.
- Sorvo, R. & Peura, P. (2015). Oppimiseen liittyvät motivaatio- ja tunnetekijät [esitys]. Opin pystymään hanke 2013-2015. Minäpystyvyys ja oppimisvaikeusinterventiot (SELDI) Suomen Akatemia. Jyväskylän yliopisto ja Niilo Mäki Instituutti. Haettu osoitteesta

<https://docplayer.fi/28477894-Oppimiseen-liittyvat-motivaatio-ja-tunnetekijat-riikka-sorvo-km-eo-tohtorikoulutettava-jyvaskylan-yliopisto-pilvi-peura.html>

Suomen mielenterveysseura. Ujous. Haettu osoitteesta:

<https://www.mielenterveysseura.fi/fi/mielenterveys/itsetuntemus/tunteet/ujous>

Terras, M. M., Thompson, L. C. & Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327.

Tiede (29.8.2018). Tunnekartta näyttää tuntemusten paikan kehossa. Haettu osoitteesta <https://www.tiede.fi/artikkeli/uutiset/tunnekartta-nayttaa-tuntemusten-paikan-kehossa>

Timonen, M. (2015). ”Se on vaan niin osa arkea” Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä oppilaan itsetunnon tukemisesta (pro gradu-tutkielma). Itä-Suomen yliopisto.

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior* 31(2016), 186–199.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valkonen, L. (2006). *Millainen on hyvä äiti ja isä? Viides- ja kuudesluokkalasiten lasten vanhemmuuskäsitykset* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Vuorinen, K. Tutkimukseni. Haettu osoitteesta <http://kaisavuorinen.com/tutkimukseni/>

Zimmermann, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (2008). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Zimmermann, F., Schütte, K., Taskinen, P., & Köller, O. (2013). Reciprocal effects between adolescent externalizing problems and measures of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 747–761.

Liite 1. Haastattelurunko: Teemahaastattelu luokanopettajille oppilaan itsetunnosta ja sen tukemisesta koulussa.

1) Luokanopettajan taustatiedot

- ikä, sukupuoli, töissä nyt: alakoulu/yhteiskoulu, oppilasmäärä
- oma koulutus, erityisopintoja, työkokemus, eri kouluissa, luokka-asteet
- oma luokka nyt, kuinka kauan opettanut, oppilasmäärä, kuinka paljon tukea tarvitsevia, avustajan käyttö

2) Käsitteet itsetunto, minäkäsitys ja minäpystyvyys/itseluottamus

- Miten ymmärrät sanan itsetunto (minäkäsitys, minäpystyvyys), mitä se sinun mielestäsi tarkoittaa?

3) Omat koulukokemukset, positiiviset ja negatiiviset

- Jos muistelet omaa kouluaikaasi tai jotain muuta ajankohtaa, niin tuleeko mieleesi jokin asia, sanominen tai tilanne, mikä vaikutti positiivisesti/negatiivisesti omaan itsetuntoosi?

4) Oppilaan itsetunnon havaitseminen ja sen vaikutukset/seuraukset

- Miten opettaja voi havaita, onko oppilaalla itsetunnon puutetta/terve itsetunto?
- Miten itsetunto vaikuttaa koulussa/elämässä?
- Voiko se vaikuttaa oppimiseen ja koulumenestykseen?

5) Oppilaan itsetunnon tukeminen koulussa ja sen haasteet

- Miten oppilaan itsetuntoa voidaan tukea koulussa?
- Mikä on opettajan rooli? Miten opettaja voi vaikuttaa?
- Onko jotain menetelmiä käytössä?
- Millaisia haasteita olet kokenut itsetunnon tukemisessa?

6) Palautteen antaminen, oppimistaidot, itseohjautuvuus, ryhmähenki, turvallisuuden tunne

- Millä tavalla annat palautetta yksittäiselle oppilaalle/ koko luokalle?
- Missä tilanteessa?
- Miten oppimis- ja työskentelytaitoja voi kehittää?
- Miten ne ovat yhteydessä itsetuntoon?
- Miten oppilaalle saadaan turvallinen olo luokassa?
- Miten ryhmähengen saa toimimaan?

Onko sinulla jotain lisättävää esittämiini kysymyksiin tai antamiisi vastauksiin?

Liite 2. Luokanopettajien mainitsemia menetelmiä, välineitä ja ohjelmia, mitkä tulivat esille haastattelujen yhteydessä.

Yhteiset luokan säännöt

Viikon sääntö, tavoite, harjoittelu ja arviointi

Istumajärjestys

Ryhmittely

Sovelluksia ryhmittelyn avuksi

Välkkäparit

Ohjatut yhteiset leikit välitunnilla

Tarkkailukiikarit yksinäisten etsimiseen

Sosiometrinen mittaus

Qridi-arviointiohjelma, itsearviointi

Luokan yhteinen arviointitilanne, yhteinen palaute

Pariarviointi

Onnistumisvihko

Pahvinen tunnemittari

Liikennevalot oppilaille

Vahvuusjoulukalenteri

Hyvän mielen helmipurkki

Palkintotunti (esim. ohjelmahetki, tempurata, ulkoilutunti, lautapelitunti)

Draamaharjoitukset

Oppilaan käyttäminen esimerkkinä esim. liikunnassa

Tehtävätarjotin tai tehtäväkartta

Urakkatunti, -päivä tai -viikko

Positiivisen palautteen kolikot taskussa

Yhteispeli

KiVa tunnit

Pro koulu hanke

Jotain rajaa! ohjelmasarja, Mieli ry ja Yle

Vahvuusvariksen luonteen vahvuudet

Elämisentaito koulutus ja ohjelma, Lions quest

Näin pärjään levottoman luokan kanssa, Niilo Mäki instituutti, positiivinen pedagogiikka